

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*La production d'écrits plurilingues au
cycle 3 pour favoriser la créativité*

Présenté par

SOUFFLET Charlotte

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Euriell Gobbé-Mévellec

Statut : Maître de conférences,
INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées,
laboratoire LLA-Créatis, Université
Toulouse Jean Jaurès

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Bénédicte Duvin
Parmentier

Statut : PRAG, INSPE Toulouse
Occitanie-Pyrénées, laboratoire CLLE,
Université Toulouse Jean Jaurès

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Bénédicte Duvin Parmentier	Présidente du jury
Euriell Gobbé-Mévellec	Membre du jury

Soutenu le

03 / 05 / 2024

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens tout particulièrement à remercier Eva Virecoulon avec qui j'ai travaillé sur la partie théorique et sur qui j'ai pu compter pour la conception et la mise en oeuvre du recueil de données.

Dans un second temps, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Mme Euriel Gobbe Mévellec, ainsi que ma co-directrice de mémoire, Mme Bénédicte Parmentier, pour leur disponibilité et leurs conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion tout au long de ce travail de recherche.

Je tiens aussi à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes :

L'enseignante qui nous a accueilli dans sa classe afin de nous laisser expérimenter, et donc sans qui, ce travail n'aurait pas existé.

Les élèves de la classe de CM1-CM2 qui se sont impliqués tout au long de ce projet d'écriture et qui nous ont fait confiance.

Olive Laporte qui a accepté de relire mon travail à maintes reprises et les membres de ma famille qui m'ont tout simplement soutenu tout au long de cette rédaction.

Les étudiants du séminaire de recherche BABEL qui m'ont permis d'affiner mon travail grâce à nos échanges toujours plus riches les uns que les autres.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, **Charlotte Soufflet**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

La production d'écrits plurilingues au cycle 3

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Cahors, le 10/03/2024,

Signature de l'étudiant.e



Résumé

La production d'écrits à l'école élémentaire présente des difficultés tant pour les élèves que pour les professeurs des écoles. En effet, sa didactique est difficile à mettre en oeuvre en classe car les prescriptions ministérielles indiquent que les élèves doivent devenir responsables de leurs écrits en les produisant et en les révisant. Cependant, la conférence de consensus du Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires de 2018 évoque que la production d'écrits à l'école élémentaire ne fait pas suffisamment de place à la créativité des élèves.

L'objectif de cette étude est d'identifier si le passage par l'écrit plurilingue permet de développer la créativité des élèves en production d'écrits. Cet objectif est double car cela suppose de laisser les élèves expérimenter leur propre répertoire plurilingue et une posture sensible face aux langues rencontrés et utilisées.

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en place une séquence d'enseignement de production d'écrits plurilingues en classe de CM1-CM2 nourrie par un travail sur la littérature de jeunesse plurilingue. L'objectif était de proposer aux élèves un projet d'écriture ambitieux et surtout dont ils n'avaient pas l'habitude. Nous avons pu recueillir les différents écrits des élèves qui nous ont permis d'identifier la matérialisation d'une posture d'auteur qui les a amenés à personnaliser leurs écrits en utilisant des procédés stylistiques liés à la sonorité entre les langues, comme la création de mots-valises et de rimes plurilingues.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
I. L'ÉCRIT PLURILINGUE ET SES PERSPECTIVES CRÉATIVES	9
1. La production d'écrits à l'école	9
1.1 <i>Le concept de littératie</i>	9
1.2 <i>Cadre institutionnel et apports récents de la recherche</i>	10
1.3 <i>La posture d'auteur</i>	15
1.4 <i>La posture d'auteur plurilingue</i>	18
2. Le plurilinguisme par la littérature de jeunesse	20
2.1 <i>Les approches plurielles</i>	20
2.2 <i>La littérature de jeunesse pour aborder le plurilinguisme en classe</i>	22
2.3 <i>Les albums bi-/multi-/plurilingues</i>	23
2.4 <i>L'album plurilingue pour un écrit plurilingue</i>	25
3. Le plurilinguisme au service de la créativité : les jeux de mots	27
3.1 <i>La créativité pour l'écriture</i>	27
3.2 <i>Les jeux de mots</i>	30
3.3 <i>La sensibilité lexicale dans un écrit plurilingue</i>	32
Bilan du cadre théorique	35
II. UN PROJET D'ÉCRITURE PLURILINGUE EN CM1-CM2	36
1. Le terrain du recueil de données	36
2. Une séquence d'enseignement sous la forme d'un projet d'écriture ..	39
2.1 <i>Le projet</i>	39
2.2 <i>Familiarisation avec le plurilinguisme</i>	41
2.3 <i>Construction d'un répertoire plurilingue</i>	42

2.4 Entraînement aux écrits plurilingues et découverte de procédés.....	42
2.5 Écrit créatif plurilingue à partir de l'ABC 5 langues	44
3. Objectifs du recueil ; nature et traitement des données	46
4. Aménagements du protocole au regard du terrain	48
5. Analyse quantitative des mots en langues étrangères dans les écrits ..	51
6. Typologie des écrits finaux	53
7. Analyse qualitative	53
7.1 Analyse qualitative des productions du premier groupe	54
7.1.1 Analyse de la production de l'élève A (annexe 8)	54
7.1.2 Analyse de la production de l'élève B (annexe 9)	58
7.1.3 Analyse croisée des productions du premier groupe	61
7.2 Analyse qualitative des productions du deuxième groupe.....	62
7.2.1 Analyse de la production de l'élève C (annexe 10)	62
7.2.2 Analyse de la production de l'élève D (annexe 11)	67
7.2.3 Analyse croisée des productions du deuxième groupe	71
7.3 Analyse qualitative des productions du troisième groupe.....	72
7.3.1. Analyse de la production de l'élève E (annexe 12)	72
7.3.2. Analyse de la production de l'élève F (annexe 13).....	77
7.3.3. Analyse croisée des productions du troisième groupe	81
7.4 Indices de matérialisation d'une posture d'auteur	82
7.5. Analyse générale des données	85
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE	89
TABLE DES FIGURES	94
ANNEXES.....	95

INTRODUCTION

Parce que l'école a pour fonction d'accueillir tous les élèves dans un souci d'inclusion, elle est un lieu de multilinguisme. Certaines langues sont présentes en classe par l'enseignement de celles-ci ; et d'autres via les échanges entre les élèves. Une enquête PISA de 2018, indique qu'au moins 11,5 % des élèves français de 15 ans, issus de l'immigration ou non, pratiquent au moins une langue étrangère dans leur(s) foyer(s) (OECD, 2018). La langue de l'école, le français, est l'objet premier des apprentissages mais aussi le vecteur des apprentissages autour desquels gravitent d'autres identités langagières (Simon, Maire Sandoz, 2008 : 267). Le plurilinguisme scolaire, soit la capacité individuelle à pratiquer plusieurs langues, est donc fondé sur le pluriculturalisme de son public : les élèves et leurs familles. Dans un contexte où les flux migratoires se densifient, l'école accueille des élèves qui sont allophones. Ces élèves, dont la langue maternelle est étrangère dans le pays dans lequel ils se trouvent, sont de fait des individus plurilingues en devenir. En classe, ils côtoient d'autres élèves qui sont parfois eux-mêmes, héritiers d'une histoire familiale plurilingue plus ancienne. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (MEN, 2015) met à l'honneur « les langages pour penser et communiquer » comme domaine premier des apprentissages, offrant aux langues vivantes étrangères une présence continue dans la scolarité de l'élève. L'école se veut donc ouverte sur les langues. En tant que lieu de l'apprentissage du vivre-ensemble, d'ouverture à la pluralité, l'école apparaît comme l'acteur privilégié pour tisser les liens entre les identités langagières de ses usagers. Or, comme le soulignent B. Kervyn, M-A Châteaureynaud *et al.* (2002 : 206), l'école n'est pas hermétique aux représentations hiérarchisées des langues et des cultures dans la société. Les langues socialement et économiquement valorisées font l'objet d'une forte reconnaissance contrairement à d'autres langues, considérées en fonction du statut de la communauté qui la parle. Ainsi, les langues enseignées en milieu scolaire, notamment, sont valorisées au détriment d'autres, pratiquées dans le milieu familial. Ces dernières sont bien souvent oubliées du quotidien de la classe. Les visions négatives de certaines langues parlées dans l'enceinte de l'école, impactent la façon dont les enseignants peuvent aborder le plurilinguisme en classe. Selon N. Auger (2007 : 81), la représentation négative des langues familiales incite les acteurs de l'éducation à ignorer le plurilinguisme de certains élèves et à maintenir « un idéal fortement monolingue » (Simon, Maire-Sandoz, 2008 : 265). Ces

derniers mettraient de côté les bénéfices cognitifs du plurilinguisme et les résultats des acteurs de la recherche en didactique des langues.

Prescrit depuis 2015 par les programmes du cycle 1 du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2015 & 2021), l'éveil à la diversité des langues, dès trois ans, contribue à la construction de l'élève comme un individu ouvert sur le monde et conscient de la diversité culturelle. Cet éveil est donc le premier jalon dans la valorisation de la pluralité linguistique. L'interrogation sur la place que peut accorder le cadre scolaire aux diverses identités langagières de son public fait partie de la didactique du plurilinguisme. Selon M. Candelier (2003), l'éveil à la diversité linguistique contribue à décentrer l'élève mais aussi à développer des compétences le menant à une entrée dans l'écrit plus aisée. Plus récemment, en 2019, la conférence de consensus (CNESCO, 2019 : 10) autour des langues vivantes étrangères recommandait de « créer des ponts entre les différentes langues et cultures » incitant les enseignants à mettre en relation les langues maternelles et/ou apprises des élèves. Le répertoire langagier de la classe doit être perçu comme une aide au développement de stratégies lexicales, grammaticales et phonologiques. Cette approche va dans le sens de la reconnaissance d'une compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 105). Cette compétence plurielle, composite et hétérogène est définie autour de la capacité à interagir et communiquer. Considérer le capital langagier et culturel d'un locuteur à des degrés divers, même partiels, permet « d'articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes » (Beacco & Byram, 2007 : 40). Pour autant, même si les prescriptions institutionnelles proposent de solliciter les langues pratiquées par les élèves « pour des observations et des comparaisons avec le français. » (MEN, 2020, 32), elles ne sont pas toujours suivies d'effet en classe. Le rapport de l'IgÉSR de l'éducation sur l'enseignement au cours moyen (MEN, 2022 : 58) rend compte du peu de comparaison qui est faite entre la langue française et les langues étrangères. Ce levier, lorsqu'il est utilisé, suscite la curiosité et l'adhésion des élèves, notamment lorsqu'il s'agit de relever les singularités et les contrastes entre les deux langues. De plus, la recherche autour du plurilinguisme considère que les programmes scolaires, malgré l'usage qu'ils font du CECRL, font l'impasse sur la

compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2008), réflexion toujours portée par la recherche pour les programmes actuels.

À partir de ces constats, nous nous interrogeons : comment faire une place aux activités plurilingues en classe ? Faire dialoguer les langues entre elles dans le cadre scolaire, c'est contribuer à mettre en valeur la langue comme un système, dans une approche globale de la langue, dite aussi holistique. Si cela paraît pertinent, c'est aussi parce qu'apprendre des langues s'articule autour de modalités d'activités semblables : écouter, lire, comprendre, écrire et construire des connaissances culturelles et linguistiques. Cette vision globale d'une compétence plurielle va dans le sens d'un décloisonnement disciplinaire afin de créer des ponts entre les apprentissages langagiers. Le rapport sur l'enseignement en cours moyen (MEN, 2022) encourage à ouvrir la pratique d'écriture aux autres disciplines, en lien avec les lectures. Ainsi, la compétence plurilingue et pluriculturelle trouverait dans l'activité lire-écrire une porte d'entrée en classe. Dans le domaine de la lecture, D. Moore et C. Sabatier (2014 : 58) considèrent la littérature plurilingue comme un outil permettant de donner goût à la lecture et l'écriture. Articuler la littérature plurilingue à la production d'écrits en cycle 3 permettrait de mettre les capacités d'invention et de construction au cœur de cette activité dans une dynamique transversale. En effet, la production d'écrits est souvent très normée lorsqu'elle est proposée aux élèves en classe. Les principaux critères que les élèves sont amenés à respecter sont la cohérence et la cohésion du texte. Ces normes permettent aux élèves d'identifier les caractéristiques des écrits à réaliser mais ne laissent cependant que peu de place à leurs envies et leurs perspectives créatives. Certains mouvements, comme l'Oulipo participent à la construction d'une pratique de l'écrit moins normée, jouant sur les sonorités de la langue et sur la création d'univers textuels singuliers. Amener les élèves vers la construction d'un écrit plurilingue participerait au même titre à aller à contre courant d'une écriture normée concentrée sur les défaillances sémantiques et morphosyntaxiques. Pour P. Sève (2018), ces contraintes liées à l'évaluation seraient un frein au plaisir d'écrire, à une production créative et personnelle. Or, l'idée d'exploiter les langues diverses pour apprendre, inventer et construire des méthodes d'écriture suppose d'aller au-delà d'un écrit normé. L'écriture est davantage un moyen d'apprentissage où l'élève dispose d'un espace de liberté

pour manipuler la langue qu'une fin en soi. L'idée d'utiliser le levier du plurilinguisme dans l'enseignement de la production d'écrits en cycle 3 paraît être une piste intéressante pour aller vers un écrit ouvert à la créativité pour tous les élèves. Cependant, il est difficile de trouver dans des documents pédagogiques destinés aux enseignants, des tâches proposant d'utiliser les langues étrangères afin de développer de nouvelles compétences en production d'écrit chez les élèves. L'utilisation des langues étrangères en didactique du français est presque exclusivement dédiée à la comparaison des langues, dans le but de consolider les aptitudes des élèves en étude de la langue. Pourtant, la manipulation linguistique que suppose l'écrit ne participerait-elle pas à un processus de réflexion sur la langue ? Par ailleurs, la démarche d'écriture parce qu'elle est croisée avec la lecture, la mobilisation du lexique et l'étude de la langue pourrait faire du plurilinguisme un facteur de créativité.

Ainsi, ce cheminement nous amène à poser le questionnement suivant : le passage par les langues étrangères favorise-il une approche créative de la production d'écrits ?

Cette problématique est une piste pour penser les écrits plurilingues comme un moyen pour les élèves de s'interroger sur la nature du langage poétique et plus particulièrement sur les jeux de mots. D'autre part, notre questionnement suppose de prendre en compte les élèves côtoyant plusieurs langues. Aborder les langues étrangères dans une pratique régulière de classe en production d'écrit offrirait aussi une place importante aux élèves plurilingues et donc, à leurs langues familiales. Ces langues seraient ainsi valorisées. Ceux-là auraient-ils plus de facilités à mobiliser d'autres langues que le français dans leurs écrits ? Si c'est le cas, ils auraient potentiellement plus de facultés à créer des jeux de mots comme des mots-valises, ainsi qu'une meilleure intuition pour la création de rimes plurilingues. Nous pouvons également faire l'hypothèse que les élèves plurilingues pourraient être une ressource pour amener les élèves monolingues vers l'écriture. Cependant, les langues étrangères pour écrire pourraient engendrer des difficultés pour les élèves au moment de la mise en texte. Réaliser des écrits plurilingues pourrait aussi perturber les élèves et créer des confusions au niveau orthographique et syntaxique.

Dans un premier temps, l'élaboration du cadre théorique sera l'occasion de présenter les enjeux relatifs à la production d'écrits à l'école ainsi que les langues étrangères comme un

outil créatif. À travers ces enjeux, nous explorerons l'utilisation des langues étrangères dans la production d'écrit comme un moyen de prise de distance de l'élève face à la langue de scolarisation, et une matérialisation d'une certaine forme de créativité.

Après avoir identifié les concepts scientifiques liés à notre problématique, nous présenterons notre méthodologie de recueil de données, qui s'appuiera sur la mise en place d'une séquence d'enseignement de production d'écrits. Cette séquence prend la forme d'un projet d'écriture qui aura pour objectif pédagogique de faire réaliser des écrits plurilingues à des élèves de cycle 3 à partir de littérature plurilingue pour la jeunesse.

I. L'ÉCRIT PLURILINGUE ET SES PERSPECTIVES CRÉATIVES

Afin de questionner une potentielle utilisation des langues étrangères dans l'écrit pour favoriser la créativité, il paraît essentiel de s'intéresser aux enjeux de la production d'écrits dans les prescriptions du Ministère de l'Éducation Nationale, dans les pratiques de classe et dans le domaine de la recherche. De plus, la place du plurilinguisme en classe et notamment son traitement par le biais de l'album de jeunesse plurilingue est une thématique qui a vocation à être approfondie afin d'identifier son intérêt dans le cadre du travail en production d'écrits. Ces différents points nous mèneront ensuite à explorer la question de la créativité en production d'écrits via les jeux de langues et de mots.

1. La production d'écrits à l'école

1.1 Le concept de littératie

Produire ou lire un texte est une activité langagière complexe qui se matérialise par l'acte d'écriture : la graphie et la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions. Le champ de recherches de la littératie en didactique permet d'appréhender et d'évaluer les compétences de lire et écrire.

Avant 1990, le terme de littératie n'existait pas en France, ce sont les termes d'analphabétisme et d'illettrisme qui répondaient à ce concept. Certes, ces termes correspondent morphologiquement aux termes alphabet et lettre, mais ils ont rapidement été jugés trop négatifs et restrictifs par le débat public (Barré de Miniac, 2002 : 27) . Il vient de la francisation du terme anglais *literacy*, qui réunit toutes les dimensions des pratiques liées à l'écrit et à la lecture. C. Fleuret et C. Sabatier (2018 : 3) analysent l'évolution du terme littératie et notent qu'à présent, il prend en compte le rapport de l'individu à l'écrit, corrélé au contexte social. Ce champ de recherche ne se résume donc pas seulement au simple fait de lire ou d'écrire, mais bien à toutes les démarches qui peuvent être mises en place par le locuteur pour s'exprimer ou obtenir une information dans un contexte social et matériel déterminé. Toujours selon ces deux chercheuses, la littératie correspondrait aux « différentes formes de représentations de la trace graphique et des médiums de communication. » (2018 : 3) ; la littératie serait donc un élément dynamique, s'adaptant à un contexte particulier. La littératie prend en compte tous les paramètres cognitifs que les élèves mettent en place lors de la mobilisation de leurs connaissances dans le but de recevoir ou de produire un écrit. Afin de mener des élèves à écrire, il est nécessaire que leur rapport à l'écrit soit nourri de références écrites variées.

Inscrire les tâches d'écriture comme une composante de la littératie permet d'éclairer tous les liens qui existent dans le rapport personnel des élèves à la langue. Ces liens personnels ne sont pas uniquement en jeu dans le cadre d'un travail sur la langue maternelle de l'élève, mais interviennent aussi avec des langues secondes ou étrangères. Dès lors que l'élève est confronté à un matériau langagier, il tisse avec lui un lien sensible. Ces liens individuels et singuliers à l'écrit et aux langues contribuent donc, au processus d'écriture.

1.2 Cadre institutionnel et apports récents de la recherche

La production d'écrits fait partie des attendus de fin de cycle 3. Les élèves devront être capables d'« écrire un texte d'une à deux pages adapté à [leur] destinataire ». Plusieurs compétences sont à évaluer : « rédiger des écrits variés » qui vise la capacité des élèves à adapter leurs écrits à différents types et/ou destinataires, mais aussi, la capacité à « réécrire à

partir de nouvelles consignes ou faire évoluer [leur] texte » (MEN, 2020). Par le travail de production d'écrits, les élèves s'exercent à :

mettre en œuvre (de manière guidée puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisations textuelles. (MEN, 2020).

La maîtrise de l'écrit est un jalon essentiel de la réussite scolaire des élèves car elle est nécessaire dans toutes les autres disciplines. En 2018, la conférence de consensus « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages » fait un état des lieux des recherches et des pratiques de production d'écrits à l'école dans un dossier de synthèse rédigé par le Cnesco.

Plusieurs enjeux sont mis en lumière par le jury de cette conférence et font écho à la recherche en didactique de l'écrit. Premièrement, l'acte d'écriture en classe répond à une feuille de route spécifique dont les étapes sont aussi importantes les unes que les autres. L'activité d'écriture ne doit pas être vue par les élèves et par l'enseignant comme une tâche unique, mais plurielle. Ce processus rédactionnel a été défini par les psycholinguistes J.R. Hayes et L.S. Flowers en 1980. Il a fait l'objet d'une réflexion prolongée en didactique de l'écrit, notamment par C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2002 : 304). Ils ont analysé les intérêts et les limites du modèle de J.R. Hayes et L.S. Flowers qui décompose le processus rédactionnel en trois composantes : la planification correspondant à une phase d'organisation, la textualisation, et le retour sur le texte c'est-à-dire la révision. Le principal avantage est que ce modèle permet d'aller au-delà d'une simple analyse linguistique sur le texte des élèves et constitue une aide à l'écriture et la réécriture. En effet, le retour sur le texte ne correspond pas uniquement à des corrections orthographiques ciblées durant la révision, mais bien à un questionnement sur la cohérence et la cohésion du texte. En revanche, il n'est pas forcément adapté aux différents types de tâches d'écriture. Comme souligné par C. Garcia-Debanc et M. Fayol, « ce ne sont pas exactement les mêmes opérations qui sont requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique utilisant un matériau verbal contraint » (2002), ce qui est le cas dans ce projet de recherche. Finalement, il convient de considérer le processus d'écriture décrit par J.R. Hayes et L.S. Flowers comme un

modèle à adapter. Les différents modèles dont s'est saisie la recherche didactique montrent, avant tout, que l'écrit nécessite une préparation, plus ou moins longue selon l'objectif ciblé. Cependant, selon P. Sève, cette mise en œuvre au long cours mettrait l'enseignant dans une zone d'inconfort entre l'anticipation du manque d'adhésion des élèves et la lourdeur d'un dispositif pas forcément adapté à la tâche d'écriture : « souvent, la lourdeur des dispositifs que les maîtres mettent en œuvre les conduit à raréfier les situations d'écriture qu'ils proposent. » (Sève, 2018 : 4)

Comme le souligne le rapport du Cnesco, le processus d'écriture doit être introduit par des activités de préparation favorisant l'entrée des élèves dans la tâche. Les activités d'entraînement doivent avoir une place assez importante dans le travail d'écriture. En effet, ce travail permet « d'automatiser certaines dimensions de la production d'écrits » et d'élaborer des « stratégies et des démarches différentes dans des contextes variés » (Cnesco, 2018). Il pourrait donc être intéressant de placer les élèves dans des situations d'exercices d'écriture avec contrainte(s), ce qui leur permettrait de découvrir des procédés d'écriture. Ensuite, ils pourraient réutiliser ces procédés dans des textes libres, mais aussi les adapter. Le dossier évoque notamment des activités d'ateliers d'écriture sur des jeux de langue, proches de ceux proposés par l'Oulipo. Ces activités seraient donc un moyen privilégié pour faire entrer l'élève dans un processus rédactionnel. Le travail d'un brouillon, dans le cadre où il n'est pas évalué et dont la forme est libre, peut aussi être une porte d'entrée dans l'activité pour les élèves. Il peut prendre n'importe quelle forme, du dessin au texte semi-rédigé en passant par la carte mentale. Ce premier écrit provisoire leur donnera la « possibilité de développer leur créativité et de réfléchir à leur texte » (2018). Ces activités de préparation peuvent donc combler les manques du modèle Hayes & Flowers soulignés par C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2002 : 305) quant aux opérations de mise en texte qui ne seraient pas suffisamment développées. Le passage à la rédaction n'est pas évident pour les élèves. Il est nécessaire qu'ils élaborent déjà le contenu de leurs productions, qu'ils choisissent des formes linguistiques adaptées, qu'ils déclenchent le geste d'écriture et qu'ils révisent leurs écrits. Ces stratégies ne sont pas innées et doivent donc faire l'objet d'un apprentissage.

L'étape de révision et de contrôle incite à des va-et-vient entre les différentes étapes et peut viser des modifications d'ordre morpho-syntaxique. Ainsi, la recommandation de la conférence de consensus : « équilibrer et articuler l'enseignement de la production de textes avec l'étude de la langue » serait un moyen de traiter ce domaine en lien avec une production écrite personnelle. Ceci permettrait de faire visualiser aux élèves que l'étude de la langue est au service du "mieux écrire". En 2022, le rapport de l'IGéSR sur l'enseignement au cours moyen réaffirme l'articulation qui doit être établie entre l'étude de la langue, l'apprentissage du lexique et la production écrite. Cette affirmation intervient car l'étude de la langue, occupant 50% du temps alloué au français en classe, prendrait une place trop importante et le temps consacré aux tâches d'écriture ne serait alors pas suffisant pour préparer les élèves à l'entrée en sixième. Seulement une dizaine de minutes y serait consacrées par jour. Lorsqu'elle est décloisonnée des autres apprentissages, et que ses objectifs ne sont pas suffisamment explicités, l'activité d'écriture donne lieu à une perte de sens pour les élèves. Une des difficultés principales des élèves à entrer dans la production d'écrits est qu'ils ne visualisent que la performance orthographique qui serait attendue d'eux. Il est donc essentiel d'articuler les deux domaines et d'exposer clairement les objectifs pédagogiques aux élèves. Moins contraints par la performance orthographique dans un premier temps, ils seraient plus libres de donner libre cours à leur créativité pour leurs constructions langagières. Dans ce contexte, la correction orthographique pourrait donc intervenir dans un second temps, après la révision du texte par l'élève.

Dans le modèle d'Hayes et Flowers, l'alternance entre les trois étapes du processus rédactionnel est soumise à une instance de contrôle. Elle est définie par la lecture de l'écrit et l'appréciation de l'adéquation à l'objectif premier du texte. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'organiser et de structurer des temps de révision. Le rapport de la conférence de consensus affirme que la posture de l'enseignant est aussi à repenser. Dans un premier temps, il ne doit pas se placer en tant qu'évaluateur mais plutôt comme un simple lecteur. Pour ce faire, organiser des moments d'échanges collectifs autour des productions des élèves serait particulièrement intéressant et positif. L'enseignant adoptera donc une posture d'accompagnateur de l'activité d'écriture des élèves. L'enseignant ne peut pas se limiter à une

correction normative et doit évaluer de manière positive leurs essais. À ce titre, l'enseignant doit jongler entre plusieurs postures d'évaluateur décrites dans la thèse de J-L Pilorgé (2008 : 297-304). Lorsqu'il se place en tant que "gardien du code", il prêtera plutôt attention à l'orthographe lexicale et grammaticale, tandis que s'il se place en posture de "lecteur naïf", il aura comme point d'intérêt la vraisemblance de l'écrit et l'univers imaginaire créé par l'élève. Dans le cadre de la posture de "stimulus-réponse", il vérifiera l'adéquation de l'écrit de l'élève vis-à-vis de la consigne et des critères proposés. En tant qu'"éditeur", l'enseignant veillera aux aménagements et révisions de l'élève sur son texte. Enfin, via la posture de "critique", il entraînera l'élève à questionner ses propositions d'un point de vue littéraire.

L'instance de contrôle peut aussi être prise en charge par les élèves eux-mêmes : alternant entre écrivains et lecteurs. D'autres enjeux sont mis en valeur dont le fait qu'il faudrait « Favoriser la collaboration entre élèves pour les activités liées à l'écrit » (Cnesco, 2018). En effet, la collaboration inter-élèves est extrêmement efficace pour leur permettre d'améliorer leurs écrits en se confrontant à leurs pairs pour améliorer dans un premier temps la correction de la langue, mais aussi la transmission du sens. Collaborer pour réviser un écrit entre pairs permet aux élèves de prendre conscience que le texte n'est pas seulement pour eux, mais qu'il s'adresse bien à un lectorat, un destinataire. Le fait de lire son texte, ou de faire lire son texte pourrait aider les élèves à visualiser « la fluidité de leur texte et la façon dont il peut être compris » (Cnesco, 2018). De la même manière, écouter les textes de ses pairs pourrait permettre à l'élève de voir les difficultés de compréhension qu'il peut rencontrer et de porter attention à son propre texte. Ainsi, selon C. Tauveron, dans le domaine de la didactique de l'écrit, « écrire, c'est construire son propre modèle de lecteur » (2002 : 203). Pour l'auteure, il y a un jeu de miroir qui s'opère entre l'activité de lecture et l'activité d'écriture, le rôle de lecteur et le rôle d'écrivain. Finalement, plus l'expérience de lecture et de réception qui en découle aura permis de saisir les ressorts de l'intention de l'auteur, plus l'expérience de l'écriture s'en trouvera enrichie. Il y a donc une relation symétrique entre les deux expériences. L'adhésion des élèves aux tâches d'écriture serait favorisée par la dimension sociale et pragmatique de l'écrit : la prise en compte du lecteur et les révisions de l'écrit entre pairs.

L'étape de révision et de reformulation est explicitement citée par les programmes : « Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées » (MEN, 2020). Elle favorise ainsi l'autonomie de l'élève et le responsabilise vis-à-vis de son écrit. Afin de permettre ce processus, il est déjà nécessaire que l'élève se reconnaisse en tant qu'auteur, et pas uniquement comme un élève qui "répond" à un exercice. Développer cette posture d'auteur serait donc possiblement un moyen de favoriser les situations de réécriture et de révision.

1.3 La posture d'auteur

En didactique de l'écrit, la contextualisation de la production, c'est-à-dire le lien entre lecture et écriture, la prise en compte d'un destinataire et les révisions entre pairs transforment la posture de l'élève. Pour C. Tauveron, il s'agit « d'octroyer une posture auctoriale à l'élève » (2007 : 77). Il y a plusieurs conditions favorables à la construction de cette posture d'auteur. La première est, pour l'élève, la possibilité d'assumer une intention artistique malgré son statut d'apprenant. La deuxième condition est que l'élève ait appris à se servir de son expérience de lecteur pour enrichir son texte. Il peut également projeter son lecteur idéal, inventer un destinataire aussi exigeant que lui, lorsqu'il est lecteur. L'élève ne devient auteur, enfin, que s'il assume la lecture critique et distanciée de son lectorat : les pairs et l'enseignant, ce que la chercheuse nomme « une lecture attentive à la fabrique du texte » (2007 : 79). La lecture par les pairs est en effet essentielle dans la construction de cette posture. Cela permet d'aller vers un écrit distancié et réfléchi. P. Sève, à partir des recherches menées avec C. Tauveron, propose une définition de l'écrit narratif fictionnel comme un objet d'apprentissage :

- écrire, c'est rechercher en soi-même ce qu'on peut avoir à écrire ;
- écrire, c'est modéliser un lecteur et nouer un jeu avec lui ;
- écrire, c'est prendre en compte les contraintes qu'impose ce qui est déjà écrit ;
- écrire, c'est avant tout oser donner à lire et se constituer "auteur". (Sève, 2018 : 6)

Pour l'auteur, l'élève qui écrit à l'école est d'abord un "scripteur scolaire" parce que ce qui lui est demandé est souvent très normé, le cadre scolaire le poussant à identifier l'écrit seulement comme un exercice. Dans le cadre d'une recherche-action, P. Sève considère avant

tout l'écrit comme un processus composé d'étapes que les élèves doivent s'approprier afin de devenir auteurs. L'appropriation de la posture d'auteur va dans le sens d'une meilleure prise en compte du lecteur. Les écrits, contextualisés dans une dimension sociale, changent la posture de l'élève vis-à-vis de sa production. Dans un premier temps, l'écrit n'est plus seulement un travail pour l'enseignant, mais un écrit communicationnel. Dans un second temps, au moment où les élèves écoutent les textes de leurs pairs, ils se créent un répertoire de stratégies d'écriture qu'ils peuvent s'approprier. Cette dimension sociale d'une communauté au sein de la classe était également soulignée dans la définition de C. Tauveron :

Le jeune scripteur n'est possiblement auteur, enfin, que s'il est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs, à l'image de la communauté de lecteurs qu'ils forment ensemble par ailleurs en d'autres temps de la classe. (2008 : 79)

Selon E. Turgeon, S. De Croix et B. Gagnon (2020), un élève, comprenant la posture et le métier d'écrivain, aurait plus de facilités à se placer en position d'auteur. Elles ont mené de 2016 à 2019 une recherche-action autour des cercles d'auteurs et des ateliers d'écriture. Des enseignants participaient à une expérience de cercle d'auteurs pour ensuite transposer ce dispositif en classe. Cette démarche s'appuie sur un cadre socioconstructiviste et reprend les grandes étapes de Hayes & Flowers (1980), citées plus haut. Le dispositif se fait autour de plusieurs petits groupes d'élèves : un cercle de planification, un cercle de révision, de partage et de correction. Ainsi, l'échange oral a aussi un vrai rôle à jouer dans ce processus. Le rôle de l'enseignant est primordial dans ce dispositif dont l'évaluation porte davantage sur le processus que sur le produit final. La démarche quant à elle est un objet d'enseignement. Le professeur prête attention à formuler explicitement des stratégies de choix de sujets, de relecture, de mises en voix. D'autre part, un élément essentiel du cercle d'auteur, qui sera développé par la suite, est le rôle de la littérature de jeunesse.

Ayant développé le postulat selon lequel l'élève est auteur lorsqu'il est capable de prendre en compte son lectorat, il convient de s'intéresser à ce qui engage le geste d'écriture : le nourrissage et la personnalisation de son récit. Pour rappel, notre recherche tend à analyser la possibilité d'une production écrite plurilingue sous-tendue par une approche

plurielle¹. Dans le but de faire émerger chez les élèves un plaisir d'écrire, de recontextualiser l'écrit comme une activité langagière faite d'étapes et de va-et-vient, il convient de "nourrir" l'écrit par la lecture. La littérature de jeunesse peut avoir la fonction de déclencheur de l'activité d'écriture ou de support dans des exercices du type : écrire à partir de la page de couverture d'un album, écrire pour imaginer la suite du récit, écrire une nouvelle fin à une histoire, réécrire l'histoire en adoptant un point de vue de narration différent, etc (Turgeon, De Croix et Gagnon, 2020). Les auteurs soutiennent qu'en conjuguant les activités d'écriture et de lecture, les élèves liront comme des écrivains, car confrontés à un texte, ils ne s'intéresseront pas uniquement aux problématiques du personnage, mais aussi à celles de l'auteur. Ces questionnements provoqués par la lecture enrichiront ultérieurement leur travail de production d'écrits. Et inversement, les questionnements liés à la cohérence et la cohésion d'un texte produit, permettront de développer de nouvelles compétences en lecture-compréhension pour les élèves.

L'aspect plurilingue de notre recherche suppose de s'interroger sur la nature de l'objet qui va motiver l'ouverture à la diversité linguistique. Dans le cadre du processus d'écriture, le moment antérieur, celui du nourrissage, est propice à cette introduction car l'écriture suppose que les élèves aient un contact déjà établi avec différentes formes de littérature, ici des formes plurilingues. Ce nourrissage nécessite de convoquer des univers de référence en amont et durant leur travail d'écriture. Dans le cadre de cette étape d'acculturation, la littérature plurilingue pourrait être un levier efficace pour favoriser les activités d'écriture. Comme le rappellent E. Turgeon, S. De Croix et B. Gagnon, les livres doivent être perçus comme « les déclencheurs de l'écriture » (2020 : 8). Le développement d'une culture littéraire, en même temps que le développement de compétences écrites, est donc très important afin de faciliter l'entrée des élèves dans une production créative.

¹ « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008)

1.4 La posture d'auteur plurilingue

Pour amener l'élève à se construire en tant qu'auteur plurilingue d'une narration qui lui appartient, il est intéressant de considérer les recherches menées dans le domaine des écrits plurilingues. À ce titre, s'intéresser à la forme écrite de la "biographie langagière", comme une mise en récit du répertoire langagier d'un individu sous la forme d'une autobiographie ou d'une auto-fiction, paraît pertinent. C. Perregaux en propose une définition :

Il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport au langage (2002 : 83).

Il peut en effet s'agir de textes longs avec des possibilités de fictionnalisation quand les auteurs sont des étudiants comme l'illustrent F. Berlou et C. Domp Martin (2021). Il existe aussi des modalités d'écriture biographique qui sont adaptées à des élèves de cours moyen. D.L Simon et M-O Maire Sandoz (2008) ont analysé des biographies langagières réalisées en classe sous forme d'arbre polyglotte et de fleur langagière. Ces écrits courts comportent un intérêt avant tout introspectif mais illustrent un autre biais par lequel faire vivre le plurilinguisme à l'école. L'intérêt, dans le cadre d'une posture d'auteur plurilingue naissante, est l'aller-retour entre une phase individuelle et un échange collectif.

Les fleurs ainsi créées sont présentées aux autres, et font l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres. (Simon et Maire Sandoz, 2008 : 271)

Ainsi la biographie langagière serait le vecteur d'un répertoire et d'une identité plurilingue et une première forme de mise en récit subjective.

C. Vorger (2021) s'est intéressée à l'expression d'une créativité plurilingue pour aider des apprenants suivant un cursus de FLE à mieux s'approprier la langue cible en l'incorporant avec d'autres langues. Il s'agissait pour eux de se raconter dans un texte de slam biographique et plurilingue. Selon elle, les insertions des langues maternelles que les étudiants ont pu réaliser étaient de réelles marques d'une revendication d'identité. Dans ce cadre, l'auteur et les lecteurs visitent leur propre histoire par la sonorité des langues qu'ils ont côtoyées. La

réflexion sur la valeur phonique de la langue incite les étudiants à adopter une posture métalinguistique pour développer un écrit personnel et créatif.

Dans le cadre du concours *Mother Tongue Other Tongue*, mené en Écosse et analysé par M. Pedley (2018), des élèves devaient s'essayer à l'écriture poétique dans deux langues. Il était question de les faire écrire dans une langue étrangère dans une démarche non normative de l'écriture. La forme poétique permet justement une grande liberté de production car la maîtrise de la langue utilisée n'est ici pas très importante. Il est dit que dans le contexte scolaire, la langue maternelle des élèves est souvent refoulée car aucune place légitime ne lui est faite. Une appropriation langagière ne signifie pas nécessairement la maîtrise de cette langue mais plutôt la capacité à créer un lien personnel avec elle. La découverte ou le contact avec une langue est une expérience éminemment personnelle. La chercheuse relève, dès le début de l'expérimentation, des prémices de réticences chez les participants à l'idée d'écrire dans une langue souvent partiellement maîtrisée. Même si les élèves comprennent le travail d'écriture qui leur est demandé, ils peuvent avoir du mal à comprendre que l'écrit dans le cadre scolaire fait aussi d'eux des auteurs. L'objectif visé ici est que l'élève fasse fi du cadre scolaire et qu'il s'assume en tant qu'auteur par le partage de ce texte poétique en deux langues. Le processus d'écriture serait aussi gêné par la manipulation nouvelle d'autres langues. C'est au fur et à mesure du travail et en développant une posture d'auteur que cette gêne a pu disparaître. La chercheuse relève aussi de véritables capacités chez les élèves à retracer leurs étapes d'écriture au travers d'un texte explicatif joint à leur création. Ainsi, le travail d'écriture fait appel à une personnalisation de son écrit par l'élève (Pedley, 2018 : 16). Il est intéressant de voir que les élèves ont su expliquer leurs procédés auctoriaux et donc assumer leur posture d'auteur.

La production d'écrit dans le cadre de l'enseignement du français en cycle 3 est un réel enjeu d'apprentissage. Elle participe à la construction de la pensée de l'élève, et s'articule au nourrissage de compétences en lecture. La production d'écrits à l'école doit être considérée comme un processus menant l'élève à expérimenter et à créer. En prenant en compte la littératie des élèves pour renouer avec les langues familiales, l'écriture apparaît comme une activité propice à l'intégration des langues connues ou inconnues. Des opportunités favorisant l'ouverture culturelle se dessinent lorsque l'écriture est considérée comme une activité

langagière qui place l'élève comme auteur de son texte. Le plurilinguisme apparaît aussi comme une ressource possible pour une pratique de l'écrit sensible et créative.

2. Le plurilinguisme par la littérature de jeunesse

2.1 Les approches plurielles

Le passage par les langues étrangères situe notre réflexion dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. Organiser la rencontre entre les langues, dans le but de faire acquérir aux élèves des compétences langagières et de diversifier leurs pratiques de lecture et d'écriture, est l'occasion de faire une place au plurilinguisme dans l'enseignement. Il s'agit, aussi, de prendre en compte la littératie dans un usage de l'écrit et de la lecture plurilingue.

Les approches plurielles peuvent être définies comme toutes les activités qui mettent en œuvre plusieurs langues et plusieurs cultures (Candelier, 2014). Le CECRL² définit la compétence linguistique plurilingue dans une approche globale de la langue, c'est-à-dire comme un système. Manipuler plusieurs langues, même à un niveau de maîtrise partielle, permet de développer des stratégies de compréhension qui sont communes dans plusieurs langues mais aussi de prendre conscience des connaissances déjà existantes sur la langue première.

- savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. (Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues : 129)

Les approches plurielles, définies par M. Candelier (2008) apportent une vision singulière de l'activité langagière et du rapport entre les langues. Elles peuvent s'appliquer dans des milieux scolaires qui ne sont pas strictement bi/plurilingues. L'auteur aborde des approches plurielles de la langue : l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre les langues, l'éveil aux langues et la didactique intégrée. Parmi ces approches, les trois premières sont particulièrement intéressantes dans le cadre de l'enseignement de la production écrite car

² Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

l'objectif n'est pas lié à l'apprentissage d'une langue cible. À l'inverse, la didactique intégrée est utilisée pour l'apprentissage d'une langue cible avec pour outil, la comparaison d'une quantité restreinte d'autres langues.

Le CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures, (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2011) définit l'éveil aux langues comme pouvant : « être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. » Cette approche permet d'intégrer une grande variété de langues et notamment celles du répertoire langagier des élèves.

L'intercompréhension des langues proches, notamment latines, peut être enseignée comme une stratégie de compréhension afin d'engager, par exemple, une réflexion sur le lexique. Dans l'étude de E. Gobbé-Mévellec et V. Paolacci (2022), les élèves devaient repérer les mots d'autres langues que le français dans un album plurilingue. À partir de cette liste de mots, les enseignantes stagiaires ont mené les élèves à s'intéresser à la construction des mots et à leurs liens avec le français. Grâce à cette approche d'intercompréhension entre les langues, les élèves développent donc des connaissances sur la construction du lexique, qui pourront leur être utiles en compréhension du français, mais aussi dans le cadre de l'enseignement de langues qui leur seraient étrangères. L'objectif n'est pas dans l'acquisition des langues en production, mais uniquement en réception, et de s'appuyer sur les familles de langues pour opérer des transferts de connaissance comme par exemple entre les langues romanes.

L'approche interculturelle est, quant à elle, intéressante pour faire intervenir une démarche de décentration de la part des élèves. Elle participe à la capacité à respecter autrui et aux savoir-être qui s'y rattachent, en résonance avec le domaine 3 du SCCC³ : « la formation de la personne et du citoyen ». L'approche interculturelle permet d'ouvrir les élèves à l'altérité, de dépasser des potentiels stéréotypes culturels. Cette approche mène à se questionner sur les rapports et le contact que peuvent entretenir des personnes ne provenant pas d'une même aire culturelle. C'est aussi une manière d'envisager les cultures « comme

³ Socle Commun de Compétences de Connaissances et de Culture, [Décret n°2015-372 du 31 mars 2015](#).

hybrides, perméables et dynamiques » (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2011) avec les élèves.

2.2 La littérature de jeunesse pour aborder le plurilinguisme en classe

L'album de jeunesse a aujourd'hui une place très importante dans les classes. Il est notamment beaucoup utilisé dès la maternelle et, il est aussi un des supports privilégiés des enseignants. Son usage rythme le quotidien de la classe et nourrit les apprentissages dans toutes les disciplines. Il a une place particulièrement importante dans le cadre de la discipline du français. Il crée des situations propices au développement de l'oral. L'ouvrage devient un prétexte pour créer des situations de communication ou être utilisé lors de pratique théâtrale. Il est aussi un moyen pour travailler la compréhension et l'interprétation avec les élèves. En effet, elles sont traitées grâce à la littérature de jeunesse dès le cycle 1 à des niveaux différents, de l'analyse des informations provenant du texte à des débats interprétatifs. L'album de jeunesse permet aussi d'aborder de nombreuses thématiques dans les autres disciplines, comme l'ouverture à l'altérité et à la différence qui pourra nourrir la discipline de l'enseignement moral et civique.

La littérature de jeunesse est proposée aux élèves de différentes manières. En cycle 1, il s'agit principalement de lecture offerte. L'enseignant lit l'ouvrage aux élèves qui ne sont pas encore des lecteurs autonomes. Par la suite, les élèves sont de plus en plus orientés vers une lecture individuelle des ouvrages à voix haute ou silencieuse. Qu'il s'agisse de lecture offerte, de lecture obligatoire ou personnelle, la littérature de jeunesse est un médium qui plaît aux élèves, mais il est surtout un formidable objet pédagogique.

Véritable objet littéraire, il est un support préconisé dans les programmes de cycle 3 en lien avec l'acquisition d'une culture littéraire, en langue française mais aussi en langues vivantes étrangères⁴. C'est un objet familier de l'élève qui l'accompagne tout au long de son parcours scolaire, enrichissant sa littératie.

⁴ MEN, BO n°31 du 30 juillet 2020. "En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films)." p.26

L'album, de par son caractère hybride rassemblant textes et images, convoque un univers de sens très large. Cette double narration joue sur la redondance, la complémentarité ou l'opposition. Elle offre profondeur et implicite à ces ouvrages. Dans la dialectique qu'il met en place entre l'image et le texte, il complexifie l'accès au sens. Il a donc l'avantage de placer le lecteur dans une posture de résolution de problèmes (Turgeon, Tremblay & De Croix, 2019 : 8). L'album de jeunesse permet ainsi de développer la sensibilité, d'initier les élèves aux formes artistiques et de développer la compréhension du monde et de soi. Il pourrait donc constituer une bonne porte d'entrée pour le plurilinguisme en classe.

2.3 Les albums bi-/multi-/plurilingues

Naturellement, la littérature plurilingue semble être un moyen privilégié pour traiter du plurilinguisme en classe. Cette littérature, et plus particulièrement l'album plurilingue, propose un texte dans lequel plus d'une langue est présente. Selon E. Gobbé-Mévellec et V. Paolacci (2020 : 6), c'est le degré d'interactions entre les langues qui précise la nature de l'ouvrage. L'attention sera portée sur la porosité entre les langues dans un même ouvrage. Ainsi, elles permettent de faire émerger une typologie de ces albums. Nous retrouvons donc des albums traduits, des albums publiés simultanément dans différentes langues, des albums bilingues, multilingues ou plurilingues. S'intéressant autant à la dimension culturelle que linguistique, cette typologie permet d'identifier des supports appropriés à des élèves de cycle 3 dans la production d'écrits. Nous retrouvons aussi d'autres typologies proposées par d'autres auteurs comme celle de V. Bourhis et C.-A. Deschoux (2021). Nous retrouvons dans cette typologie trois grandes catégories d'ouvrages plurilingues : les imagiers, les abécédaires et les récits imagés. Dans cette dernière catégorie, plusieurs variations sont développées : les albums visités par d'autres langues, les traductions, les albums miroirs et les albums qui mènent une sorte de "jeu de piste" vers une autre langue.

Depuis les années 1970, la littérature plurilingue fait sa place dans les maisons d'édition. L'offre se diversifie, notamment pour la jeunesse. Pourtant, cette littérature n'occupe que peu de place dans les bacs à livres des classes. L'album plurilingue a une place particulière, de par sa dimension culturelle mais surtout linguistique. Selon C. Fleuret : « la

légitimité de la littérature plurilingue en salle de classe permet un partenariat solide entre enseignant et élève dans leur processus d'apprentissage. » (2012 : 41). En effet, les ouvrages plurilingues permettent de créer des espaces de rencontre entre l'univers scolaire, social et familial. Ainsi, une place peut être faite aux langues personnelles des élèves à l'intérieur de la classe grâce à la littérature.

La littérature plurilingue a un intérêt lié à sa dimension interculturelle. C. Fleuret et C. Sabatier ont mis en avant que « l'histoire plurilingue conduit le jeune lecteur à entrer dans un processus de création de sens entre divers univers linguistiques, culturels et symboliques » (2018 : 8). En effet, l'album ouvre des espaces de rencontre entre son univers de référence et celui proposé par l'ouvrage. Dans ce cadre, cette nouvelle rencontre viendra nourrir la culture personnelle du lecteur, notamment par l'ouverture sur le monde via la rencontre avec les langues étrangères. Le lecteur matérialiserait un rapport entre les langues et les aspects symboliques et les cultures qui s'y rattachent. Par cette lecture, il apprend à connaître l'Autre via la langue et son univers culturel.

La littérature plurilingue est donc aussi le prétexte d'une rencontre pour expérimenter l'altérité. Elle va convoquer des identités langagières, qui sont aussi des identités culturelles. Dans *Les langues de chat* de M. Semerano et L. Vergari (2013), la jeune fille au cœur de l'histoire part à la rencontre de langues et de cultures réunies au sein d'un même quartier. L'enfant confronté à ce type de récit va alors se questionner sur les langues et les cultures qui pourraient l'entourer sans qu'il s'en soit rendu compte. Il percevra que les langues, par leur rencontre, influencent les identités langagières et culturelles de chaque individu.

Travailler sur les divers effets que produit la rencontre des langues dans un récit est l'occasion de mettre en valeur les points communs existant entre les langues présentes, les processus créatifs à l'œuvre dans l'écriture. Plusieurs typologies de classement des albums mélangeant plusieurs langues, dont celle de E. Gobbé-Mévellec et V. Paolacci, nous invitent à nous questionner sur le niveau d'interactions entre les différentes langues choisies. Dans les ouvrages bilingues, les deux langues interagissent et sont présentées indépendamment sur des pages différentes ou de manière proche invitant ainsi le lecteur à exercer une lecture double, dans les deux langues. Ce type d'album peut être de fait destiné et adapté à deux lecteurs ne

parlant pas la même langue, ou issu d'une volonté de l'éditeur de lier deux langues afin de parfaire l'univers de référence invoqué par le récit. Dans les albums multilingues, les langues sont utilisées conjointement par effet de redondances, tel que l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013) ou en exposant des contenus différents pour chacune des langues. Tout le matériel linguistique est sensé être pris en compte par le lecteur dans son aspect linguistique, visuel ou culturel. Les albums plurilingues, comme l'ouvrage *Bou et les 3 zours* (E. Valentin & I. Green, 2008), présentent un texte mélangeant au moins deux langues, sans que les occurrences dans les différentes langues ne signifient la même chose, créant donc une interdépendance entre les langues présentes.

Dans le cadre d'une proposition de projet d'écrits plurilingues, le choix du support de nourrissage, et de lecture, s'avère donc primordial. Ce choix doit s'articuler autour des compétences à développer dans le cadre de ce type de projet. Dans le cadre d'une production d'écrits plurilingues à la manière d'un auteur, l'album plurilingue s'avère être un outil privilégié ; tandis que dans le cadre d'une production d'écrits plurilingues sans modèle, nous pouvons penser que c'est l'album bi-/multilingue qui permettra d'être lui-même, un matériel plurilingue, soit un espace de ressources langagières et stylistiques variées, qui serait utilisable par les élèves.

2.4 L'album plurilingue pour un écrit plurilingue

L'album plurilingue pourrait, dès lors qu'il est utilisé en classe dans le cadre des enseignements, dépasser l'unique utilisation dans le cadre d'une lecture plaisir. À ce titre, il pourrait devenir, comme les ouvrages uniquement en français, un support pour la production d'écrits, ici plurilingues. Mettre en relation l'écriture et la lecture est plébiscité par les programmes (MEN, 2020) et la conférence de consensus "Écrire et rédiger" (Cnesco, 2018) dans le contexte de la production d'écrits en français au cycle 3. Le dossier de synthèse de cette conférence expose l'importance de faire cohabiter la lecture et l'écriture de manière parallèle. Ces deux enseignements doivent s'articuler car chacun d'eux fait progresser l'autre, notamment pour « les besoins en lexique, en tournures syntaxiques, en organisations textuelles » (Cnesco, 2018). Dans le cadre d'ouvrages plurilingues et de production d'écrits

plurilingues, les apports entre lecture et écriture sont d'autant plus importants. En effet, cette littérature étant peu présente en classe, l'élève manquera de références, et ce sont les références personnelles et scolaires qui lui permettent de nourrir ses écrits. Faire découvrir et lire des albums plurilingues semble donc nécessaire au passage à la production d'écrits plurilingues.

Lors d'une recherche menée par E. Gobbé-Mévellec et V. Paolacci, des enseignantes ont mis en place un projet d'écriture plurilingue au cycle 3. Les élèves devaient réécrire l'histoire du Petit Chaperon Rouge à la manière d'E. Valentin dans l'ouvrage *Bou et les 3 jours* (2008). Dans cet album de littérature de jeunesse, cohabitent plusieurs langues enchâssées dans un seul et même texte. Ils ont ensuite dû écrire une production plurilingue à partir d'un album sans texte de Rascal (2015) reprenant l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Dans ce projet, la découverte d'un album plurilingue comme support pour l'éveil à la diversité linguistique et le projet d'écriture cohabitent. Selon les chercheuses, les « activités de lecture/compréhension ont été comme des “antichambres” à l'activité d'écriture qui était au cœur du projet » (2022).

Dans le but de créer des passerelles avec les langues étrangères dans l'enseignement du français, le support de l'album plurilingue a donc sa place. L'objectif croisé d'utiliser les langues étrangères pour développer des compétences d'écriture ne paraît pas évident. L'acte d'écriture en lui-même est une activité qui est déjà difficile pour les élèves. Comme le souligne la conférence de consensus “Écrire et rédiger” (Cnesco, 2018), les élèves français rédigent peu. Donc, ajouter le critère d'écrire avec des langues vivantes autres que le français pourrait seulement rajouter une forme de difficulté pour les élèves. Pour favoriser cette entreprise, l'album serait un médium véhiculant la diversité linguistique et culturelle, propice à l'apprentissage de compétences transversales. Les albums plurilingues qui mélangent les langues, par procédé de mots-valises, de troncation, d'emprunts ou autres, comme dans *Bou et les 3 jours* d'E. Valentin et I. Green, ou qui s'appuient sur les consonances entre les langues comme dans *Les langues de chat* de M. Semerano et L. Vergari paraissent favorables à une réflexion sur la diversité linguistique. L'attention que les élèves porteront à l'agencement des

différentes langues dans les ouvrages, leur permettrait de balayer certaines difficultés, afin de s'essayer eux-mêmes à l'écrit plurilingue.

3. Le plurilinguisme au service de la créativité : les jeux de mots

3.1 La créativité pour l'écriture

Favoriser la créativité dans l'enseignement de l'écrit n'est pas particulièrement évident, car c'est un concept qui est à la fois difficile à définir et impossible à quantifier. Puisque nous envisageons ici la créativité en lien à la fois avec la diversité linguistique et la production d'écrit, nous nous intéresserons à la dimension créative en didactique des langues et en didactique de l'écrit.

Réfléchir à la créativité en contexte d'apprentissage de l'écrit, revient à articuler créativité et production. La didactique des langues fait le lien entre créativité et innovation, notamment dans le domaine de la linguistique, où la notion est fortement liée au langage. Elle a été définie par Noam Chomsky (cité par E. Huver et J. Lorilleux, 2018) :

A person who knows a language has mastered a system of rules that assigns sound and meaning in a definite way for an infinite class of possible sentences. A mature speaker can produce a new sentence of his language on the appropriate occasion and other speakers can understand it immediately, though it is equally new to them. Most of our linguistic experience, both as speakers and hearers, is with new sentences; once we have mastered a language, the class of sentences with which we can operate fluently and without difficulty or hesitation is so vast that for all practical purposes [...] we may regard it as infinite. (Chomski, 1972/2006 : 91)

Parce que nous sommes capables de traduire en mots, au moyen de différentes stratégies notre pensée, le langage, comme l'action de puiser dans notre capital linguistique, est considéré comme un acte créatif. J. Aden (2009 : 174) revient sur cet aspect du langage dans une réflexion qui porte sur la créativité à l'école, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour l'auteure, il y a une rétroactivité qui se produit : d'une part, plus l'élève maîtrise une langue, plus il peut se montrer créatif en l'utilisant, d'autre part, l'activité créative lui permet de la maîtriser davantage. Pour l'auteure, toute démarche artistique faisant appel à la créativité des élèves doit viser la production d'une œuvre :

Le partage avec un public transcende le souvenir de la contrainte. C'est pourquoi il est absolument fondamental que toute démarche artistique se concrétise par une présentation de l'œuvre. (Aden, 2009 : 178)

E. Huver et J. Lorilleux (2018) critiquent cette conception de la créativité, corrélée systématiquement à l'innovation et à la production. En ce sens, la créativité, dans une vision productiviste et performative, ne pourrait être visible que lorsqu'une trace pourrait en attester. Donc, la créativité serait uniquement visible par l'évaluation de cette trace. Considérer les langues comme un objet créatif obligatoirement évaluable ne serait donc pas suffisant et les auteurs préfèrent considérer les langues comme une expérience du monde, et la créativité comme les relations qui existent entre la réception et la compréhension.

Comprendre une langue nouvelle, en écho à ce que l'on *est* toujours déjà en langue, c'est *être* créatif, c'est insérer dans un réseau de sens qui nous est propre, de nouvelles significations qui seront elles-mêmes configurées par ce réseau. (E. Huver et J. Lorilleux, 2018 : 9)

La réception faite par un locuteur va donc s'imbriquer à l'intérieur de réseaux déjà construits. La manière dont cette personne va prendre en charge cette nouvelle donnée, est considérée comme créative.

Lors de la rencontre avec une œuvre plastique ou littéraire, cette vision de la créativité permet de prendre en compte le cheminement et la réflexion menés par les élèves autour d'un projet artistique, plus que l'évaluation du projet final. Cette vision préfère donc le terme de *poïesis* au terme de créativité qui serait trop restreint à la création d'un objet innovant (Huver et Lorilleux, 2018). Ce terme permet d'envisager les langues comme une expérience nécessairement créative qui implique de s'intéresser davantage aux processus de réception et de compréhension qu'à la production/création. Cette réflexion se rapporte au cadre de pensée de la phénoménologie herméneutique qui accorde une importance plus importante à la réception d'une œuvre qui est une expérience singulière et jamais renouvelée de façon identique. Appliquer cette vision dans le cadre de la didactique des langues, forcerait l'enseignant à se positionner davantage comme un accompagnateur et l'expérience créative ne serait plus considérée uniquement comme « un détour facilitant les apprentissages » (Huver et Lorilleux, 2018), mais comme un réel geste professionnel.

Il ne s'agit pas de participer au dialogue critique autour de la définition de créativité, toutefois, cette définition permet de prendre en compte le changement de regard sur la langue qui peut s'opérer dans le cadre pédagogique. Ces réflexions montrent aussi l'intérêt créatif qui est présent dans les activités pédagogiques mettant en jeu les langues. Dans le cadre d'une activité d'écriture qui s'enrichit du plurilinguisme, les élèves seraient à la fois récepteurs d'une langue qu'ils ne connaissent pas forcément grâce à la littérature plurilingue mais aussi en position de manipuler et donc de créer.

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, Y. Reuter (1996) critique l'absence de considération pour la créativité et l'imaginaire. Il y a, pour lui, un intérêt à prendre en compte l'imaginaire et la créativité pour diversifier les activités, lier davantage le français et la littérature, la lecture et l'écriture et permettre aux élèves de différencier écrit expressif et communicationnel. Il convient pour lui de différencier la créativité de toute idéologie du don considérant l'enfant comme un poète et dont l'objectif serait de développer un talent. Il s'agit plus de considérer la créativité comme une des dimensions de la didactique de l'écrit. Il l'assimile davantage à une activité de résolution de problème favorable à la construction du sens dans les apprentissages, élargissant les activités d'écriture et de lecture. La créativité est en ce sens une opération intellectuelle visant une production.

Prendre en compte imaginaire et créativité permet notamment :

- De construire de véritables problèmes d'écriture, pourvus de sens et de ludisme pour les élèves, et dotés de multiples solutions, c'est-à-dire en accord aussi bien avec les théories de l'écriture (comme résolutions de problèmes multiples) qu'avec les théories de l'enseignement-apprentissage (insistant sur la démarche des acteurs, la motivation, les situations-problèmes, le sens à construire...). (Reuter, 1996 : 34)

Selon lui, l'imaginaire et la créativité permettent de diversifier les activités d'écriture mais aussi les activités de lecture. Faire une place à la créativité dans la didactique de l'écriture, c'est aussi faire une place à de nouvelles lectures pour sensibiliser aux effets de la langue et s'en emparer. Pratiquer des exercices autour de la norme linguistique permet de la transgresser en déculpabilisant les élèves. C'est aussi l'opportunité de « stratégies de remédiation » pour mener une réflexion sur la norme. Pour Yves Reuter la prise en compte de

la créativité invite à repenser l'évaluation. Elle peut être plus discrète à certains moments ou encore prendre en compte d'autres critères :

- « la fluidité qui évalue le nombre d'unités mises en œuvre dans un paradigme donné ;
- la flexibilité qui évalue le nombre de catégories différentes utilisées ;
- l'originalité qui évalue le caractère insolite (ou rare) des relations établies. » (Reuter, 1996 : 39).

Cette réflexion fait écho aux recherches ultérieures en didactique de l'écrit. Selon Pierre Sève, repenser l'évaluation est indispensable au regard de la mise en place de dispositifs tels que les ateliers d'écriture :

La remise en cause des préoccupations évaluatives paraît particulièrement cruciale : l'essentiel ne réside pas dans la maîtrise ou dans la conformité à un attendu mais dans une acceptation du jeu auquel convie la consigne et dans l'exploration et la mise en œuvre de ses ressources propres. (Sève, 2018 : 5)

Pour les deux auteurs, il s'agit donc de repenser l'évaluation de la production d'écrit en l'incluant aux autres dimensions de l'écrit : processus de planification, de mise en texte, de révision et de réécriture.

Ces différentes perspectives permettent de contextualiser une approche créative de l'écrit en cycle 3. La diversification des situations d'apprentissage liées au processus d'écriture et la prise en compte de l'élève comme auteur tendent vers une approche plus créative de l'écrit. Le lien ténu entre la lecture et l'écriture, la réception et la création contribuent à enrichir l'expérience de l'élève. Enfin la découverte des langues comme un matériau manipulable paraît à même de favoriser cette nouvelle approche de l'écriture. Si l'on considère cette manipulation comme une expérience ludique, affranchissante de la norme, les jeux de mots sont une piste de réflexion intéressante.

3.2 Les jeux de mots

Le jeu de mots se place à la frontière entre transgression, dépassement des normes établies et mise en relation de termes inattendus, sans pour autant empêcher le sens et la réception (Full & Lecolle, 2018). Il correspond à une démarche créative par essence car il propose une mise en relation incongrue de termes ou de procédés d'écriture. Le terme "jeu de

mots” suppose une création nouvelle s’appuyant sur diverses manipulations. Elles sont fondées, entre autres, sur des paronomases, des homophonies ou des échos, qui jouent avec la logique et s’amusent sur le fil entre sens et non-sens. Même s’il est supposé qu’une production langagière implique la diffusion d’un message ou d’une information, le jeu de mots n’a pas forcément de but sémantique. C’est la transformation imposée à la langue qui est valorisée. Le mélange des langues dans le jeu de mots s’intègre dans ce constat car il vient fracturer la barrière entre deux langues afin de produire une innovation langagière. Nous retrouvons, d’ailleurs, dans les exercices de style de Raymond Queneau, des jeux autour de la sonorité des mots due à l’accent d’un locuteur par rapport à une langue cible, ici le français.

Anglicisme

Un dai vers middai, je tèque le beusse et je sie un jeugne manne avec une grète nèque et un hatte avec une quainnde de lesse tressés. Soudainement ce jeugne manne bi-queumze crézé et acquiouse un respectable seur de lui trider sur les toses. Puis il reunna vers un site eunoccupé. A une lête aoure je le sie egaine; il vouoquait eupe et daoune devant la Ceinte Lazare stécheunne. Un beau lui guivait un advice à propos de beutone. (Queneau, 1982)

Le jeu de mots via la sonorité d’une langue, est un processus très utilisé notamment dans des activités poétiques telles que le slam. Cette sonorité est utilisée à des fins de détournement, de réappropriation du sens et de la création de néologismes. Cette pratique artistique valorise une activité langagière créatrice et innovante par le travail sur l’aspect phonétique d’une langue.

Dans le milieu scolaire, le jeu de mots, sous la terminologie « Activités d’observation, de manipulation des formes, de classements, d’organisation des savoirs lexicaux (corolles lexicales, schémas, établissement de collections, etc.) » (MEN, 2020) est un outil déjà utilisé afin de développer le vocabulaire des élèves et de les confronter à des productions langagières différentes, qui s’éloignent des canons de la “phrase normée”. De plus, le jeu de mots leur permet de comprendre que nous pouvons jouer avec la langue mais aussi avec le sens qui l’accompagne. Ce travail autour du jeu de mots constitue une première approche des figures stylistiques, autant d’apports que les élèves pourront utiliser dans le développement de leurs écrits.

Dans la perspective de faire travailler des élèves autour des jeux de langues dans des langues dont ils n'ont pas immédiatement connaissance, une certaine sensibilité aux éléments constitutifs de ces langues (mots, sons, alphabets) va être mis en jeu. Ce sont les sensations visuelles, auditives ou contextuelles ressenties par les élèves qui pourront motiver leurs choix.

3.3 La sensibilité lexicale dans un écrit plurilingue

La sensibilité lexicale est un concept défini par O. Tremblay (2021) dans le cadre de l'enseignement du lexique. Il est lui-même tiré de recherches anglo-saxonnes nommées *Developing Word Consciousness* développées par J.A. Scott et W.E. Nagy. De manière générale, les jeunes lecteurs manifestent de la curiosité vis-à-vis des mots. Les adultes et les enseignants particulièrement ont un rôle important à jouer dans le développement de cette curiosité. Cela peut passer par un dialogue avec l'élève afin de lui faire justifier la raison pour laquelle il aime un mot. La sensibilité lexicale est donc un concept qui permet de désigner des faits observables. Elle élargit la terminologie au terme de « sensibilité linguistique ». D'un point de vue didactique, la prise en compte de la sensibilité dans l'attitude des élèves et de l'affect est récente mais fait l'objet d'étude dans la recherche littéraire du sujet lecteur. La recherche de V. Larrivé (2020) présente le manque de prise en compte par les professeurs des écoles stagiaires du sujet-lecteur en lecture-compréhension. Les programmes scolaires font de plus en plus de place au sujet lecteur en suggérant des activités pour « partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix. » (MEN, 2020). Cependant, ces activités se révèlent difficiles à mettre en place pour de jeunes enseignants car les échanges liés à la sensibilité de chaque élève face à un texte ne peuvent être complètement prévus. Seulement 6% des séances recueillies proposent des activités questionnant la sensibilité des élèves face à un texte, une place minoritaire dans les compétences développées au cours des activités de lecture littéraire.

La sensibilité lexicale serait une composante de la compétence lexicale, qui s'apparenterait plus particulièrement à une attitude face à la langue. Pour la définir, O. Tremblay passe par une définition du lexique. Le lexique, c'est « tous les types d'entités

lexicales ». L'enseignement du lexique comprend l'enseignement d'un système qui dépasse la simple liste mais qui est davantage un réseau. La compétence lexicale reviendrait à développer la capacité des élèves à mettre en réseau des mots de manière morphologique, sémantique et sensible. Cet aspect sensible se révélerait surtout par des attitudes variées :

- faire preuve d'enthousiasme face à l'apprentissage de nouveaux mots ou de nouvelles expressions ;
- être sensible aux contextes d'utilisation de nouveaux mots ;
- être motivé à apprendre des mots nouveaux ;
- remarquer des mots nouveaux utilisés par les autres et leur demander ce que ces mots veulent dire ;
- aimer partager ses découvertes lexicales avec son entourage ;
- manifester un intérêt à apprendre la signification d'un mot nouveau rencontré dans un texte et à en comprendre les subtilités ;
- aimer ouvrir le dictionnaire pour y chercher de l'information ;
- aimer jouer avec les mots (leur sens, leur forme orale ou écrite, leur usage) ;
- accorder de l'importance au choix et à la précision des mots à l'écrit ou à l'oral ;
- accorder de l'importance au fait d'adapter son vocabulaire en fonction des situations de communication. (Tremblay & Anctil, 2020)

Selon les auteurs, cette attitude « curieuse et enthousiaste face aux mots et à leur apprentissage semble jouer un rôle dans le développement du vocabulaire et la maîtrise du sens et de l'usage des mots » (Tremblay & Anctil, 2020), ce qui semble être intéressant dans le cadre d'un travail sur la manipulation de mots dans d'autres langues.

Cette compétence s'articule autour de trois aspects de connaissances lexicales : quantitatives, qualitatives et implicites. Ce dernier aspect est particulièrement développé dans l'ouvrage *Lexicologie et sémantique lexicale* d'Alain Polguère, sorti en 2016. L'aspect quantitatif relève du nombre de mots que l'élève détient dans son vocabulaire actif et passif. L'aspect qualitatif relève des connaissances dont l'élève dispose concernant la forme, le sens et l'aspect combinatoire, c'est-à-dire le registre, les propriétés stylistiques et les « connotations affectives, stylistiques, culturelles » (Tremblay, 2021). L'aspect implicite du système lexical concerne plutôt l'organisation, le rapport et les propriétés qu'entretiennent les mots les uns avec les autres.

À partir de ces connaissances se développent des habiletés. En écriture, les élèves doivent être capables, dans la forme, d'encoder un son. Dans le sens, ils doivent être capables de « produire des paraphrases, [...] d'utiliser des synonymes et des antonymes de ce mot [et de] choisir le mot adéquat pour exprimer un sens précis ». Dans le cadre de l'aspect combinatoire, ils doivent « être capables d'utiliser des mots qui apparaissent souvent avec ce même mot [et] d'utiliser ou non un mot selon le degré de formalité d'une situation de communication à l'écrit » (Tremblay, 2021). Caractériser les habiletés que doivent acquérir les élèves s'avère intéressant car selon O. Tremblay, la sensibilité lexicale « peut contribuer à déterminer des cibles d'apprentissage ou d'évaluation de la compétence lexicale et de ses composantes. » (2021).

Dans ce cadre, O. Tremblay et E. Turgeon ont choisi de mettre en place une formation à destination des enseignants pour leur faire prendre conscience de cette sensibilité lexicale. Les enseignants ont pris la place d'élèves pour suivre des activités faisant appel à des « processus sensibles » : recours aux sens, évocation, analogie, métaphorisation. Les observations qui ont suivi la formation des enseignants sur l'apprentissage du lexique ont montré que la sensibilité lexicale s'apprend et s'enseigne et qu'elle permet un enseignement différent du lexique. Un enseignement qui prend en compte la sensibilité de l'élève pourrait permettre un usage de ce vocabulaire qui ait un sens construit sur différents plans, notamment lors de la production d'écrits.

Le concept de sensibilité lexicale place l'enfant au cœur du dispositif de l'apprentissage du lexique. En effet, il s'agit de donner aux éléments constitutifs du lexique une valeur émotionnelle qui soit certainement différente d'un élève à l'autre. Selon O. Tremblay, « Les approches d'éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Armand *et al.*, 2004), mettent également en valeur le rôle des attitudes positives face aux langues et aux cultures et misent sur le développement de l'intérêt et de la motivation à apprendre les langues. » (2021 : 3). La création de jeux de langue dans plusieurs langues toucherait à la sensibilité lexicale du sujet par rapport aux matériaux linguistiques qu'il utilise. Dans le cadre d'un écrit plurilingue qui soit poétique, il serait intéressant de traiter les émotions que les mots peuvent faire naître chez les élèves alors même que le sens du mot leur serait opaque. De plus, pouvoir

par la suite opposer le sens d'un mot à l'aspect sensible qu'il a pu évoquer pour les élèves pourrait être une piste de réflexion. Justement, les élèves focaliseraient davantage leur attention sur l'aspect sonore du mot ou sa graphie sans demander le sens. Travailler sur des langues dont le sens pourrait être inconnu des élèves force donc à passer par la traduction. Or, la traduction est littérale et ne permet pas l'accès à la pluralité sémantique que peut revêtir un mot selon le contexte d'usage. C'est pourquoi user de la sensibilité lexicale pour réaliser des jeux de langue, écarterait peut-être des écrits uniquement pensés en français, dans lesquels les élèves auraient extrait des mots à traduire par la suite. Ils s'orienteraient donc plus facilement vers la construction d'un écrit créatif basé sur les jeux de langues et de mots.

Bilan du cadre théorique

L'enseignement de la production d'écrits nous invite à nous questionner sur ses enjeux et ses modalités. Ce domaine du français doit être explicitement enseigné dans sa méthodologie afin que l'élève se place comme un auteur critique de son propre texte. La prise de distance de l'élève face à son écrit est un indice d'une matérialisation d'une posture d'auteur qui permettra à l'élève d'assumer pleinement ses choix et de chercher sa singularité en tant qu'auteur. Les différents textes institutionnels nous invitent à réfléchir la production d'écrits comme une pratique créative, qui doit s'affranchir du cadre uniquement scolaire afin de proposer à l'élève des destinataires variés. Le plurilinguisme apparaît comme une ressource possible pour une pratique de l'écrit sensible et créative. L'utilisation de la littérature de jeunesse afin de traiter de cette thématique en classe paraît intéressante car elle va placer l'élève face à des identités langagières, mais aussi culturelles, variées. Dans la didactique de la production d'écrits, le support textuel s'avère être un outil précieux pour inciter l'écriture ou uniquement donner des références littéraires et stylistiques aux élèves. L'album de jeunesse plurilingue est donc un moyen d'aborder le plurilinguisme en classe, mais aussi de donner des références leur permettant ainsi de passer à un écrit plurilingue ultérieurement. Cette phase de nourrissage est nécessaire à l'émergence d'une posture d'auteur plurilingue ayant des références littéraires sur lesquelles s'appuyer pour critiquer ses propres écrits, et ceux des autres. L'écrit plurilingue va fondamentalement convoquer l'identité

plurilingue de l'auteur, ainsi l'élève va être emmené à s'écrire lui-même. En effet, son répertoire plurilingue personnel est le support de son écrit. Donc à travers ses écrits, l'élève va aussi parler de lui et de son rapport aux langues. Dans le but de développer une approche sensible et créative des langues, le passage par les innovations lexicales et la sonorité des constituants d'un texte s'avère être intéressant. Les jeux de mots, étant par définition des productions créatives, conjugués avec le répertoire plurilingue des élèves permettent d'imaginer des créations singulières : des néologismes formés de mots en plusieurs langues, des assonances, allitérations et rimes entre des mots de langues variées, etc. Le croisement du jeu de mots et du plurilinguisme ouvrirait alors la porte à des possibilités créatives singulières.

II. UN PROJET D'ÉCRITURE PLURILINGUE EN CM1-CM2

1. Le terrain du recueil de données

Au regard du questionnement sur l'approche créative de la production d'écrits que permettrait l'ouverture aux langues, le cycle 3 (et plus particulièrement le cours moyen) s'est imposé comme contexte privilégié pour réaliser le recueil de données. Ce choix s'explique par les attendus de fin de cycle « Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire. » et « Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent [...] » du programme (MEN, 2020), mais aussi par les observations et les problématiques liées à la production d'écrits développées par la conférence de consensus (Cnesco, 2018) et le rapport de l'IgésR (MEN, 2022). Le rapport de la conférence de consensus évoque en effet la nécessité d'une capacité des élèves à « être créatifs » (Cnesco, 2018).

Ce recueil de données a été réalisé dans une école primaire en milieu rural mais appartenant au Grand Cahors dans le département du Lot (46). Elle est composée de 5 classes de la petite section au CM2 et accueille majoritairement des élèves provenant d'un milieu social relativement favorisé selon les dires de l'enseignante. Les données ont été recueillies dans une classe de CM1-CM2 de 25 élèves, soit 6 CM1 et 19 CM2, au cours de la cinquième période, de fin mai à mi-juin. Tous les élèves de la classe suivaient une scolarité dite

classique, sans aménagement particulier. En fréquentant cette classe au cours de ces deux semaines, nous avons pu remarquer un certain manque de cohésion dans le groupe-classe qui engendrait régulièrement des disputes entre les élèves. L'enseignante nous avait partagé ses difficultés face à des élèves qui ne s'entendaient pas. Durant cette période nous n'avons pas eu l'occasion d'observer de temps de travail coopératif, ni de moments dédiés à la vie de classe via l'Enseignement Moral et Civique. De ce que nous avons pu observer, le niveau des élèves n'était pas très homogène. Certains élèves étaient en grande difficulté, tandis que d'autres étaient très rapides et appliqués, ces difficultés ont été observées, puis confirmées par l'enseignante, notamment au niveau graphique, orthographique et grammatical dans les écrits des élèves.

Cette classe est aménagée de sorte que les CM1 et les CM2 sont tout à fait séparés spatialement. Les CM2 sont placés dans des rangs serrés qui leur laissent peu de liberté de mouvement, et de déplacement. Cet aménagement fait que le travail en groupe est difficile, et donc peu régulier.

La production d'écrits, nommée sous le terme de « rédaction » dans cette classe, occupe une place relativement importante dans l'activité scolaire des élèves. Depuis le début de l'année scolaire et jusqu'à début juin, les élèves avaient déjà réalisé onze rédactions ; soit une rédaction toutes les trois semaines. Ces productions d'écrits sont extrêmement variées, allant de la description d'une image à la fiche de lecture personnalisée. Cependant, peu d'activités d'écriture libre ont été proposées aux élèves. Sur la totalité des travaux des élèves, seul un écrit explorait une certaine liberté de style. Il était question d'écrire la suite d'un récit. Chaque rédaction était accompagnée d'une fiche de critères permettant aux élèves de se positionner face à leur travail. Ces critères étaient liés à la consigne d'écriture, par exemple « écrire à la première personne » ou « écrire au moins 15 lignes ». Pour chaque activité de production d'écrits, les élèves ont accès à un guide d'écriture avec des inducteurs très précis, pour les aider. De ce qui a pu être observé, les élèves doivent suivre un « schéma » narratif bien précis à chaque production d'écrit. Sur les conseils de l'enseignante, les élèves doivent numéroter les étapes de leurs récits afin de les aider à écrire des textes cohérents et organisés. Cependant, la lecture des écrits a permis de montrer que les élèves n'avaient pas compris le

sens de cette numérotation. Les élèves l'utilisaient de manière aléatoire, et ne réfléchissaient pas réellement aux étapes de leur histoire. Il est possible que certains élèves soient passés à côté de l'aide qu'était censée leur apporter cette méthodologie.

Les travaux sont habituellement extrêmement guidés en classe. De plus, l'enseignante titulaire de cette classe utilise principalement, de ce que nous avons pu observer à travers ses annotations dans les classeurs des élèves, la posture de « gardien du code » décrite par J-L Pilorgé (2008 : 297-304). Dans les classeurs que nous avons pu étudier, nous n'avons pas observé d'autres postures de corrections qui cibleraient plutôt des conseils aux élèves afin d'améliorer la syntaxe et l'aspect stylistique de leurs écrits. Même si pour chaque production d'écrit les élèves sont amenés à le réviser, cette révision s'appuie uniquement sur des révisions orthographiques, mais peu sur des enjeux de cohérence ou de cohésion de l'écrit. Cependant, ces observations se basent sur des traces écrites. N'ayant pas assisté à des compte-rendu en classe de production écrite, il est possible que l'enseignante fasse des retours oraux, collectifs ou individuels, concernant l'aspect sémantique et stylistique. Les élèves écrivent deux versions de leur texte. La première est corrigée par l'enseignante via des annotations. La seconde correspond à la première version entièrement réécrite à partir des annotations de l'enseignante. Ces annotations ne suivent pas de code particulier, l'enseignante réécrit les mots directement ou souligne les erreurs orthographiques et grammaticales.

Les élèves de cette classe pratiquent quotidiennement l'anglais. Cette pratique est la plupart du temps abordée à partir d'albums en langue anglaise. Même si certains ont des difficultés à communiquer dans cette langue, le contact régulier fait qu'ils connaissent beaucoup de vocabulaire ; principalement sur la famille, la nourriture ou la météo. De plus, la lecture d'albums en anglais réalisée par l'enseignante offre aux élèves une grande sensibilité et vigilance phonétique face à cette langue.

Ce travail de recherche ayant pour moyen le passage par les langues étrangères, il a été demandé à l'enseignante si certains des élèves de la classe parlaient d'autres langues, et en particulier à la maison. Ce à quoi l'enseignante avait répondu que ce n'était pas le cas, ou du moins qu'elle n'en avait pas connaissance. Au fil des séances et en particulier lors de la séance de biographie langagière par la création de la fleur des langues (Elodil, 2010), il est

apparu que des élèves pratiquaient d'autres langues en dehors du cadre scolaire. Ce travail a permis d'obtenir 26 fleurs des langues personnelles et une fleur des langues collective (annexe 1). Ces fleurs ont permis de mettre en lumière :

- la pratique de 13 langues vivantes à des degrés de maîtrise variés ;
- la compréhension de 4 langues vivantes sans qu'elles soient parlées ;
- 10 langues vivantes entendues dans des contextes variés ;
- 11 langues vues à l'écrit.

Les langues les plus citées par les élèves ont été l'anglais, l'espagnol, le portugais et l'arabe. Le mandarin a aussi été cité à de nombreuses reprises mais uniquement comme une langue vue.

Contrairement à ce qui avait été espéré, la classe n'était équipée d'aucun outil numérique accessible aux élèves. Un seul ordinateur était installé en classe et était uniquement destiné à projeter des choses au tableau. D'après l'enseignante, les élèves n'avaient pas utilisé d'outils numériques de l'année. Les ordinateurs et les recherches internet ne faisaient donc pas partie des habitudes de la classe.

2. Une séquence d'enseignement sous la forme d'un projet d'écriture

2.1 Le projet

Dans la cadre de l'élaboration d'une situation d'apprentissage autour de la production d'écrits, il semblait pertinent d'utiliser la forme du projet d'écriture afin d'observer les évolutions du rapport à l'écrit des élèves.

La dynamique de projet se définit par la notion de durée et d'étalement dans le temps. Il s'agit aussi d'amener les élèves à se fidéliser à une tâche pour une réception d'une communauté plus large. Dans ce cadre, la programmation du processus d'écriture alternait des séances liées aux lectures, à l'analyse des procédés d'écriture, à la mise en texte, aux révisions de ces textes et aux échanges oraux.

Dans le document Eduscol « Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? », l'expression de "chantier d'écriture" est intéressante car il est plus accessible d'un point de vue sémantique par les élèves. Il suppose une réalisation créative collaborative mais aussi un objectif final physique : la création d'un objet qui pourrait être un recueil de textes réalisé par les élèves pour un lectorat au-delà du cadre de la classe.

Des dispositifs d'écriture proposés en classe dans le cadre de recherches-actions rendent compte de certaines réussites. Celle analysée par P. Sève (2018), auprès d'élèves du CE1 au CM2 entre 2012 et 2015 évoque différentes consignes d'écriture : « écrire à la manière de », « écrire la fin d'une narration » ou « insérer à l'intérieur d'un texte une partie écrite par l'élève ». D'autres procédés existent, sous d'autres modalités, comme les "joggings d'écriture" souvent sous la forme de rituels dans les classes. Ces exercices correspondent à l'écriture d'un texte libre, sans contraintes de forme, à propos de thématiques extrêmement variées mais imposées par l'enseignant.

Il convient également de mentionner le projet de recherche-action mené par O. Tremblay, E. Turgeon et B. Gagnon autour des cercles d'auteurs à l'école. Ce projet va dans le sens des observations de P. Sève quant à l'apport bénéfique de la dimension sociale d'un projet d'écriture.

Ensuite, lors de la même séance de travail, ou de façon différée, un cercle de partage a lieu. Ce moment d'échange permet aux élèves de recevoir une première rétroaction de leurs pairs sur le contenu du texte produit, une rétroaction qui se veut entièrement positive à ce stade de la démarche. Le cercle de partage représente une étape fondamentale, parce qu'il contribue à construire la confiance en soi de l'auteur. (Tremblay, Turgeon & Gagnon, 2020 : 5)

Le recueil de données est réalisé à partir d'une séquence de production d'écrits (annexe 17) proposée aux élèves sous la forme d'un projet d'écriture. Cette séquence est constituée de six séances et a pour objectif pédagogique final, de créer un écrit individuel plurilingue. Lectures et productions d'écrits seront articulées, afin que les textes lus puissent nourrir les productions des élèves. Les travaux d'écriture leur seront proposés en lien avec les ouvrages rencontrés. Dans le cadre d'un projet d'écriture, il semble nécessaire de proposer aux élèves un travail régulier autour du lexique afin de leur offrir le plus d'outils possible pour

écrire. Il sera aussi l'occasion d'aborder l'intercompréhension entre les langues. Le matériel plurilingue permettra aux élèves d'user de leur sensibilité lexicale et de travailler sur de la comparaison des mots et de leurs sonorités.

2.2 Familiarisation avec le plurilinguisme

Dans un premier temps, il s'agira d'orchestrer une rencontre entre les élèves et la notion de plurilinguisme. Afin d'amorcer cette potentielle découverte, nous utiliserons l'ouvrage *Les langues de chat* de M. Semerano et L. Vergari (2013). Il s'agit d'introduire le plurilinguisme et d'utiliser les approches plurielles grâce aux albums plurilingues.

Les langues de chat est un album plurilingue d'où émergent plusieurs langues qui marquent l'identité des personnages, et constituent aussi le tissu culturel de l'environnement du récit : la ville de Montreuil. Cet album plurilingue comporte un double intérêt, celui d'une découverte graphique et sonore des langues, tout en étant accessible à des lecteurs non plurilingues car la langue qui accueille le récit, est le français. Le personnage principal, Olivia, une petite fille qui a perdu son chat, se caractérise comme une enfant qui possède plusieurs langues dans son répertoire langagier, mais dont la maîtrise est relative. L'album est intéressant, dans la mesure où il met en scène les langues présentes dans l'environnement proche d'Olivia au travers de personnages rencontrés : le bambara, le mandarin, l'anglais, entre autres. À partir de l'histoire plurilingue, l'élève crée du sens entre divers univers linguistiques, culturels et symboliques (Fleuret & Sabatier, 2019).

Cet ouvrage permet d'introduire la notion de plurilinguisme par le recensement des langues présentes dans l'album et la manière dont Olivia se définit comme un être plurilingue peu importe son niveau de maîtrise des langues. Il nous permet d'initier un travail autour de la biographie langagière des élèves. Il s'agira de proposer aux élèves la réalisation de leur propre fleur des langues (Elodil, 2010). Cette activité revient simplement à réaliser une fleur, dont chaque pétale représente une langue identifiée. Les couleurs des pétales varient selon des compétences différentes. Nous retrouvons quatre couleurs : les langues parlées, les langues comprises, les langues entendues et les langues vues. Dans ce cadre de travail, il est important

d'être extrêmement clair sur les caractéristiques des pétales de la fleur. En effet, si l'objectif est de faire émerger le plurilinguisme potentiellement inconscient des élèves, il est nécessaire de ne pas restreindre cette fleur aux uniques langues parlées. Les élèves prendront ainsi conscience de leur répertoire plurilingue, mais aussi du répertoire de la classe.

2.3 Construction d'un répertoire plurilingue

Afin de mener les élèves à réaliser un écrit plurilingue créatif, la question du matériel plurilingue s'est posée. Dans un premier temps, il fallait un outil pour récolter les matériaux linguistiques rencontrés au fil des lectures d'ouvrages plurilingues, mais aussi pour que les élèves puissent y intégrer leurs propres connaissances. Dans le cadre de cette recherche, il est important que les élèves aient accès au matériel scriptural de la langue afin d'utiliser ces mots dans leurs écrits, mais aussi au matériel sonore afin de leur permettre de jouer avec les sonorités. C'est pourquoi les mots dans d'autres alphabets que le latin seront proposés dans leur version écrite originale et par une transposition phonétique en alphabet latin. L'usage du numérique pourrait donc permettre la création d'un mur des mots grâce au logiciel Padlet, qui donne la possibilité de créer des étiquettes de mots avec leur enregistrement oral. Il semblait intéressant dans le cadre de ce mur des mots de créer des catégories permettant un meilleur repérage pour les élèves. Ce classement sera réalisé par classe grammaticale afin d'aider les élèves pour leur production écrite finale. Il semblait préférable de ne pas réaliser un classement par langue afin de ne pas induire les élèves à écrire dans un nombre restreint de langues, mais plutôt à s'intéresser aux sonorités de celles-ci.

Grâce à la création de ce mur des mots, les langues connues des élèves seront valorisées car ils pourront de manière autonome y intégrer les mots qu'ils ont pu rencontrer au cours de leurs expériences langagières personnelles.

2.4 Entraînement aux écrits plurilingues et découverte de procédés

Selon la conférence de consensus "Écrire et Rédiger" (Cnesco, 2018), les activités d'entraînement à l'écrit sont primordiales. De plus, dans le cadre de la création d'un écrit

plurilingue, elles sont d'autant plus importantes que les élèves ne se seront peut-être jamais retrouvés confrontés à ce type de tâche. C'est pourquoi, ils seront très rapidement confrontés à la production d'écrits plurilingues. Ces activités "d'entraînement" ont été pensées de manière évolutive, en complexifiant les tâches au fur et à mesure, tout en s'exerçant aux jeux de langue.

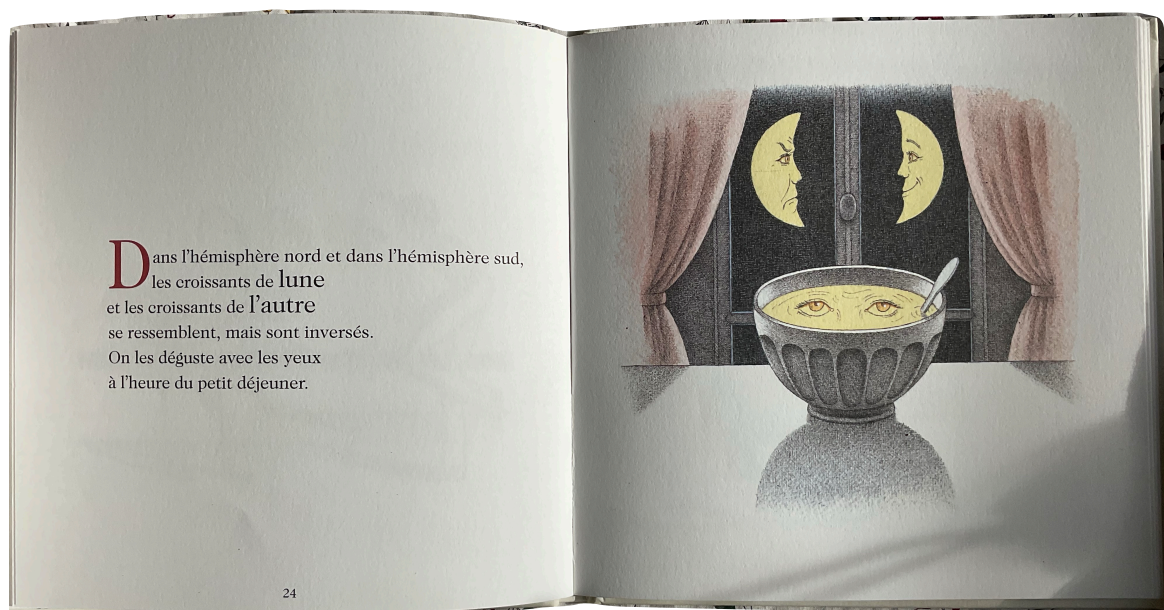
Dans un premier temps, les élèves devront réaliser un écrit bilingue fondé sur des rimes entre deux langues. Pour ce faire, l'ouvrage *Branchez-vous ! : Et autres poèmes biscornus* (Gravel, Pinabel, 2019) semble être adapté à des activités du type "écrire à la manière de". Ce recueil de poèmes est bilingue français-anglais. Les auteurs proposent différents textes en jouant principalement sur les rimes possibles entre ces deux langues. Le travail des élèves reposera donc sur la création de rimes grâce à un modèle de poème de l'ouvrage, en binôme.

19
Yesterday,
J'ai triché aux dés.
Today,
Je me suis fait arrêter.
Tomorrow,
Je serai derrière les barreaux. (Gravel et Pinabel, 2019 : 42)

Il s'agira de prendre exemple sur ce poème et d'ajouter après chaque mot en anglais une courte phrase en français qui rimerait avec le mot en anglais. Par ce travail, les élèves seront amenés à s'intéresser à la sonorité de mots dans deux langues en les mettant en lien pour créer une rime.

Dans un second temps, il sera proposé aux élèves de réaliser un écrit plurilingue collaboratif à partir de l'album *Le mime Osa* (David et Galeron, 2023). Ce travail est un entraînement ressemblant à l'écrit final que les élèves devront réaliser car il repose sur une lecture d'image. *Le mime Osa* est un ouvrage qui se prête au travail d'écriture tant ses illustrations sont riches et poétiques. En effet, cet ouvrage propose de courts poèmes jouant sur l'homophonie des mots et des expressions et les illustrations qui les accompagnent sont à la fois surréalistes et oniriques.

Fig.1. David, D., Galeron H. (2023). *Le mime Osa*. Motus Editions.



Ce travail sera l'occasion de définir les étapes nécessaires à la lecture d'une image pour en faire ressortir des mots à utiliser dans une production d'écrits. Dans un premier temps, l'activité sera réalisée en classe entière afin de faire émerger la procédure, mais aussi montrer la création de mots-valises plurilingues. Par la suite, chaque groupe choisira quatre à cinq mots dont les élèves feront la traduction dans différentes langues, à l'aide de leurs connaissances personnelles ou d'un logiciel de traduction. Pour finir, les élèves des groupes, écriront un court texte, de quatre à cinq phrases, qui devra s'inspirer de l'illustration qui leur est proposée en y intégrant les mots-valises plurilingues créés.

Ces deux entraînements sont des étapes déterminantes car elles permettent aux élèves d'expérimenter le mélange des langues au sein d'un écrit de manière collaborative avant d'être confrontés à la création d'un écrit plurilingue individuel.

2.5 Écrit créatif plurilingue à partir de l'*ABC 5 langues*

Le cœur du recueil de données se situe autour de l'écrit plurilingue final. Il sera réalisé par les élèves grâce à l'exploitation de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). Cet imagier pop-up présente des illustrations en volume qui se développent lors de l'ouverture. Ces "illustrations" présentent un univers en lien avec les lettres, soit les initiales des mots présents sur chaque double-page. Chacune présente deux lettres, auxquelles sont rattachés au moins un mot. Les

mots présents ne sont pas uniquement descriptifs de l'illustration. Dans la double page de la montagne, présentant les lettres « g » et « h », nous retrouvons les mots :

- « glacier, glacier, gletscher, glaciär, ghiacciaio » ;
- « grey, gris, grau, gris, grigio »
- « Himalaya, Himalaya, Himalaya, Himalayas, Himalaja »
- « hotel, hotel, hotel, hotel, hôtel »

Les mots « glacier » et « hôtel » décrivent l'illustration, tandis que « gris » et « Himalaya » sont en lien avec les précédents.

Les élèves choisiront une double page à propos de laquelle ils réaliseront un écrit poétique en utilisant des mots présents sur la double page, mais aussi ceux du répertoire plurilingue numérique. La forme d'imagier pop-up s'avère intéressante pour aller vers un écrit poétique. En effet, l'ouvrage n'induit pas de forme de récit particulière. De plus, l'album en lui-même est aussi un répertoire plurilingue dont les élèves pourront se servir afin d'écrire.

Ce travail occupera les élèves durant la moitié de la séquence, soit trois séances. Ces trois séances relèvent des étapes importantes d'une production d'écrits développées par Hayes & Flowers en 1980. Dans un premier temps, les élèves devront réaliser la planification de leurs écrits. Ils pourront, dans cette optique, faire un premier repérage des mots et des procédés qu'ils souhaitent utiliser à partir de la double page qu'ils auront choisie. Par la suite, ils pourront, de la manière qu'ils le souhaitent, planifier ce qu'ils vont écrire et rédiger un premier jet de leur écrit poétique plurilingue.

Dans un second temps, les élèves seront regroupés afin de réaliser un "cercle d'auteurs" dont nous avons présenté l'intérêt dans la partie théorique de cette recherche. Les élèves devront lire leur texte aux autres. Après chacun des textes lus, des retours seront faits par les élèves et par l'enseignant qui mènera cette activité. Il aura pour rôle de réguler la parole des élèves et de faire émerger les critiques positives des autres élèves pour donner des clés à l'élève-auteur afin qu'il puisse améliorer son écrit. Il devra aussi amener les élèves à justifier leurs commentaires et à dépasser la dichotomie du "j'aime/je n'aime pas". Grâce à des fiches d'autoévaluation, les élèves sauront quels critères de réussite observer dans les textes

lus, soit les attentes de ce travail d'écriture : l'utilisation de plus de trois langues différentes, l'utilisation de mots-valises et la création de rimes plurilingues.

Dans un dernier temps, les élèves dévoileront leurs écrits finaux aux autres élèves de la classe.

3. Objectifs du recueil ; nature et traitement des données

Plusieurs données seront recueillies au cours de cette période avec une classe de cycle 3. Le premier élément de ce recueil sera la mise en œuvre de la séquence. Il s'agira de prendre en compte les documents préparatoires à la séquence : fiche séquence, fiches séances et répertoire plurilingue vierge sous la forme d'un padlet numérique. Durant la séquence, nous tiendrons une sorte de carnet de bord, dans lequel seront notifiées toutes les observations faites, notamment concernant l'activité des élèves, durant la mise en œuvre des séances. Les autres données seront recueillies au regard de trois objectifs.

Le premier est d'analyser la manière dont les élèves vont se saisir des supports plurilingues pour écrire. En reprenant les hypothèses de recherche, il est possible que les élèves rencontrent des difficultés à manipuler ces langues au moment de l'écriture. Au contraire, des élèves qui auraient l'habitude de côtoyer d'autres langues que le français auraient peut-être plus de facilités à intégrer ces autres langues dans leurs écrits. Les écrits des élèves seront collectés : entraînements, écrits intermédiaires avant révision et écrits finaux. Cette analyse consistera à identifier le nombre d'occurrences de mots, de langues autres que le français, par rapport au nombre de mots total du texte. Dans un second temps, un classement sera réalisé quant à la nature grammaticale des mots qui ne sont pas en français. Nous pouvons imaginer que les élèves auront peut-être plus de facilités à intégrer des noms ou des adjectifs dans d'autres langues, que des verbes, des pronoms, des déterminants ou des interjections.

Le second objectif de ce recueil sera d'observer et de décrire l'utilisation de procédés d'écriture. Les interactions entre langue source et langues autres seront donc analysées. Nous observerons si les élèves utilisent une procédure de commutation, c'est-à-dire s'ils pensent

leur texte en français et remplacent certains mots par leur traduction dans une autre langue ; s'ils utilisent des procédés stylistiques introduits au cours de la séquence, comme les rimes ou les mots-valises ; ou s'ils créent leurs propres procédés stylistiques. Il sera important d'apprécier ces interactions de manière quantitative et qualitative. En ce sens, les "cercles d'auteurs" et les entretiens méta-graphiques permettront d'approfondir notre analyse en la nourrissant et la confrontant aux explications métalinguistiques que les élèves en font. Ceux-ci seront enregistrés ou filmés, puis retranscrits.

Afin d'analyser les écrits des élèves au regard de ces deux premiers objectifs, il semblait nécessaire d'instaurer une grille d'analyse textuelle (annexe 3). Cette grille est une adaptation de la grille EVA (Gadeau & al., 1991) (annexe 2). Comme telle, elle ne pouvait en effet pas répondre à l'exigence d'un écrit poétique et encore moins si celui-ci est plurilingue. Cependant, cette grille propose une méthodologie d'analyse très fine pour des productions d'écrits d'élèves. Elle est composée de quatre catégories : l'aspect pragmatique, l'aspect sémantique, l'aspect morphosyntaxique et l'aspect matériel. Ces quatre aspects sont déclinés pour le texte dans son ensemble, entre les phrases et dans la phrase. Nous avons fait le choix de garder ces différents aspects en questionnant pour chacun la transposition dans les autres langues utilisées et l'impact de l'utilisation de ces langues sur le texte dans son ensemble.

Le dernier objectif de ce recueil est d'identifier si une posture d'auteur se matérialise au fil des activités d'écriture. Comme premier élément, nous recueillerons les fleurs des langues réalisées par les élèves. Comme elles constituent un travail de biographie langagière, elles indiqueront de quelle manière les élèves se considèrent en tant que sujets plurilingues. De plus, nous utiliserons des transcriptions d'audios ou de vidéos, des entretiens méta-graphiques et des "cercles d'auteurs", dans ce même but. Nous observerons alors de quelle manière les élèves revendiquent leurs écrits et leurs choix auprès de l'enseignant et des autres élèves. L'enregistrement des textes lus par les élèves mettront aussi en lumière la manière dont ils s'approprient la production écrite qu'ils ont réalisée. Les élèves auront également une grille d'auto-évaluation qu'ils auront à remplir au terme des activités d'écriture, entraînements ou écrit final.

Le répertoire plurilingue construit tout au long de la séquence sera récolté à l'issue de la troisième et de la sixième séance. L'état du répertoire à ces deux moments sera comparé afin de conclure sur son efficacité, mais aussi sur l'implication des élèves dans ce travail collaboratif.

Il pourra aussi être intéressant d'interroger de manière informelle l'enseignant référent de cette classe afin d'identifier si les élèves semblent ou non plus à l'aise pour entrer dans l'activité d'écriture grâce à ce type de projet d'écriture.

4. Aménagements du protocole au regard du terrain

Afin de répondre efficacement aux besoins des élèves du terrain sur lequel nous avons eu à recueillir les données, il a été nécessaire de réaliser quelques aménagements sur ce qui était prévu initialement sans pour autant redéfinir les séances envisagées.

Un des enjeux à repenser que nous avons rapidement identifié était la place du numérique dans la classe. La troisième séance dédiée à la création de mots-valises a dû être repensée car les élèves ne pouvaient pas avoir accès à un logiciel de traduction en autonomie. Il a donc été décidé de créer un « bureau des traducteurs » composé de quatre élèves. Ces élèves n'ont donc pas participé à la création de mots-valises mais l'ont permise. Ces quatre élèves avaient la responsabilité de traduire les mots demandés par leurs camarades dans une autre langue grâce à un traducteur en ligne. Cette organisation a réellement aidé les élèves à coopérer et à se mettre d'accord sur les mots qu'ils souhaitaient tirer de l'image et sur les langues dans lesquelles ils souhaitaient les traduire ; ce qui aurait pu poser problème lors de l'organisation initiale.

De plus, les élèves avaient besoin d'avoir accès au matériel plurilingue que nous avons prévu de partager sur un Padlet. Pour le diffuser collectivement, aucun problème ne s'est posé car la classe était équipée d'un vidéo-projecteur. Cependant, dans ces conditions, les élèves ne pouvaient pas avoir accès de manière personnelle au mur des mots. Ils ont eu énormément de mal à se saisir du répertoire plurilingue du Padlet lorsqu'il était affiché de manière collective. Ce comportement peut s'expliquer par l'éloignement de certains élèves du

tableau mais aussi une grande charge cognitive entre le fait de produire un écrit et de chercher du matériel plurilingue sur un support numérique relativement éloigné. Afin de pallier cette difficulté, il a été décidé de réaliser ce mur des mots sous la forme d'un tableau personnel pour chaque élève (annexe 4). Il reprenait les mêmes catégories que sur le mur des mots et y figurait tout le matériel plurilingue rencontré et les mots-valises créés durant la troisième séance. Ce document a ensuite été distribué individuellement aux élèves au début de la cinquième séance. Ce tableau était une forme définitive, aucune case n'était laissée libre pour que les élèves puisse insérer de nouveaux mots. Il aurait pu être intéressant de laisser la possibilité aux élèves d'en insérer, afin de les placer responsables du contenu plurilingue de leur texte. Cependant, ils pouvaient personnaliser ce tableau grâce à des couleurs et des annotations. Dans l'ensemble, nous avons pu observer une nette différence sur le nombre d'occurrences de mots dans d'autres langues que le français entre ces deux séances. Dans un premier temps, nous avons pu observer une réduction du temps de travail des élèves due à une diminution de la charge cognitive. La longueur des textes a, pour la plupart, doublé entre les séances 4 et 5. Lorsque ce n'est pas le cas, c'est que les textes ont été complètement réécrit. De plus, le nombre d'occurrences en langues étrangères a aussi grandement augmenté. Dans son texte (annexe 14), l'élève G passe de trois occurrences à vingt-trois occurrences. Nous pouvons penser que cette augmentation n'est pas uniquement due à l'introduction du document, mais aussi à une meilleure compréhension des attendus de cette production d'écrits. L'outil individuel créé par le collectif semble donc plus adapté pour ce type de travail. Les élèves ont pu se l'approprier en entourant ou en surlignant les mots utilisés dans leurs écrits.

Initialement, la cinquième séance était destinée à organiser un cercle d'auteurs dans la classe. Ayant des créneaux horaires définis et restreints, il n'a pas été possible de le réaliser en grand groupe. Nous avons donc fait le choix de réaliser quatre groupes de six élèves et un de sept. Ces groupes ont donc réalisé un cercle d'auteurs restreint durant une quinzaine de minutes. La formation des groupes et l'ordre de passage a été pensé en prenant en compte leur avancement dans le travail ou leur besoin de temps pour travailler sur leur texte avant de le présenter aux autres et d'en discuter. Nous n'avons finalement pas donné de fiche d'analyse aux élèves pour observer les textes lus par leurs camarades. Cette absence explique

potentiellement l'intérêt et la richesse limitée de ces échanges. Le fait d'ôter six à sept personnes du groupe-classe permettait aussi d'alléger le nombre d'élèves et de permettre à l'adulte restant dans la classe de réaliser une aide plus personnalisée. Afin de mettre les élèves au travail plus rapidement lors du début de cette séance, nous avons créé des fiches « coup de pouce » individuelles (annexe 5). Cette fiche a été utile mais présentait possiblement trop de commentaires pour que les élèves les traitent tous. Elles avaient pour objet de questionner les élèves sur le sujet de leur texte, la cohérence ; de pointer des difficultés d'ordre orthographique ; et de pointer si les critères visés par ce travail d'écriture étaient validés.

Lors de la dernière séance, nous avons demandé aux élèves de réécrire leurs textes en tenant compte des corrections orthographiques que nous leurs avons apportées. De plus, nous leur avons proposé d'écrire certains mots ou certaines syllabes, dans d'autres couleurs afin de mettre en valeur certaines choses. Cet élément supplémentaire a aussi permis aux élèves de personnaliser leurs écrits. La consigne de cet ajout de tâche a été volontairement très ouverte. L'idée était de prendre des indices de compréhension qui pourraient être utiles pour ce travail de recherche, notamment sur la sensibilité des élèves face aux différentes langues et sonorités. Nous pensions que les élèves pourraient mettre en valeur le matériel plurilingue utilisé, ou les effets sonores créés.

Afin de gérer l'hétérogénéité de rythme des élèves, nous avons dû prévoir un groupe de « soutien » pour prendre en charge des élèves ayant eu de plus grandes difficultés pour cette dernière phase d'écriture. Ce groupe était composé de six élèves ayant pour la plupart eu de grandes difficultés à se saisir du matériel plurilingue et à l'intégrer dans leur écrit. Pour deux d'entre eux, il s'agissait aussi de grandes difficultés à écrire un texte cohérent à partir d'une idée bien précise. L'idée était de proposer aux élèves une remédiation afin de leur permettre de passer eux aussi à l'écriture finale.

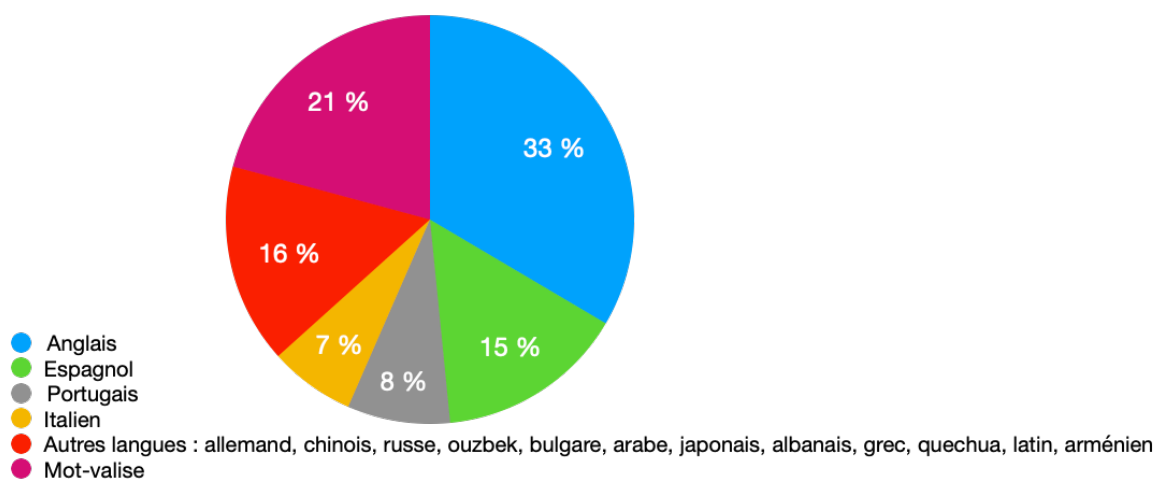
Afin de ne pas laisser les élèves sans activité après avoir fini leur écrit, nous leur avons proposé dans un premier temps d'illustrer leur écrit, ou de créer une bulle dans laquelle ils pourraient noter des mots qu'ils ont découverts et aimés, sans pour autant les utiliser dans leur écrit. Par la suite, ils ont pu prendre les différents ouvrages utilisés au cours de la séance

pour les (re)découvrir de manière intégrale, mais aussi choisir une autre page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013) et d'essayer de réaliser un autre écrit plurilingue.

5. Analyse quantitative des mots en langues étrangères dans les écrits

Dans les écrits finaux des élèves, de nombreuses langues étrangères ont été mobilisées. Il a été relevé 17 langues différentes et 222 occurrences au total. Dans la totalité des écrits excepté un, nous observons des occurrences en anglais. La pratique quotidienne de cette langue en classe permet d'expliquer ce phénomène. Pratiquer une langue quotidiennement permet donc de mobiliser de manière facilitée des termes issus de cette langue dans une production écrite. Nous pouvons relever dans l'ensemble des productions, 74 occurrences en anglais, ce qui représente environ 33 % du nombre d'occurrences total. Les autres langues présentes majoritairement dans les écrits des élèves sont l'espagnol, l'italien et le portugais, soit des langues européennes géographiquement proches des élèves. De plus, nous remarquons dans le tableau statistique des fleurs des langues (annexe 6) que ces quatre langues font partie des sept langues les plus référencées sur les pétales. De plus, ce sont ces quatre langues qui sont les plus présentes sur les pétales des « langues parlées » et des « langues comprises ». La forte présence de ces langues dans les écrits des élèves prouve qu'ils ont été capables de mobiliser leur propre répertoire linguistique, et/ou qu'ils ont simplement été plus sensibles aux mots dans les langues de ce même répertoire. Il est aussi intéressant de noter que les élèves se sont particulièrement servi des mots-valises, soit des mots plurilingues, créés au cours de la troisième séance. Ces néologismes ont été utilisés 48 fois dans les écrits des élèves, preuve que leur engagement dans la tâche de création leur a permis de s'appropriier plus aisément ce matériel linguistique. De plus, le fait que les élèves utilisent des langues ne faisant pas initialement partie de ce répertoire montre qu'il y a bien un enrichissement de la compétence plurilingue des élèves.

Fig.2. Données statistiques liées à l'annexe 6.



Au regard de ces résultats statistiques (annexe 7), nous identifions une moyenne d'environ 9,25 occurrences par texte produit. Le nombre d'occurrences le plus bas est de 5 et de 21 pour le plus élevé. Cependant, ces résultats ne présentent pas grand intérêt s'ils ne sont pas mis en regard avec le nombre de mots total de chaque production. En moyenne, les écrits des élèves contiennent environ 85 mots. Nous avons donc calculé la moyenne des rapports entre le nombre de mots total et le nombre d'occurrences en langues étrangères dans les écrits des élèves. Ce rapport est de 10,2 % en moyenne, sur l'ensemble des écrits. La moyenne entre le nombre de mots total et le nombre d'occurrences en langues étrangères la plus élevée est de 33,3 %. La plus basse est de 5,2 %.

Quant aux critères imposés aux élèves, soit « utiliser plus de trois langues », « utiliser des mots-valises » et « utiliser des rimes plurilingues », seulement cinq élèves ont réussi à les appliquer tous les trois. Douze élèves ont appliqué deux critères. Le critère majoritairement délaissé est l'utilisation de rimes plurilingues. Cinq élèves n'ont appliqué qu'un seul critère et deux élèves ne sont pas parvenus à appliquer les critères. Il est possible que la forme d'écrit choisie par les élèves n'ait pas facilité l'utilisation de mots-valises. En effet, bien que certains aient choisi la forme poétique consensuelle, soit une organisation en vers, une grande majorité a choisi la forme narrative. Nous pouvons penser que ce choix a pu les mettre en difficulté pour intégrer des rimes. C'est aussi un indice qui permet de penser que les élèves ayant utilisé des rimes plurilingues se sont réellement intéressés au matériel langagier et sonore. Au total, sept élèves ont utilisé des rimes plurilingues.

6. Typologie des écrits finaux

Les résultats quantitatifs antérieurs montrent une grande hétérogénéité concernant le rapport entre le nombre de mots en langues autres que le français et le nombre de mots total, soit de 5 à 33 %. Ces données statistiques permettent de faire émerger plusieurs catégories de productions. Il a été choisi de faire trois groupes basés sur le rapport entre le nombre de mots en langues étrangères et le nombre de mots total d'une production.

- Pourcentage inférieur à 9 % : productions de 10 élèves (premier groupe)
- Pourcentage supérieur à 9 % mais inférieur à 20 % et contient les productions de 8 élèves (deuxième groupe)
- Pourcentage supérieur à 20 % et contient les productions de 6 élèves (troisième groupe)

À travers ces trois groupes, nous pouvons voir différentes démarches d'écriture. Six productions ont été choisies. Deux d'entre elles proviennent du premier groupe, deux du deuxième groupe et deux autres du troisième groupe. Il a été choisi deux productions par groupe afin de les comparer entre elles, puis de comparer les groupes entre eux. En effet, ces productions se différencient sur différents points. Une analyse quantitative n'est donc pas suffisante afin d'identifier si l'apport des langues étrangères dans l'écrit favorise la créativité.

7. Analyse qualitative

Comme indiqué précédemment, les productions des élèves choisies sont analysées grâce à une adaptation de la grille EVA. De manière générale, ce travail d'écriture a constitué une réelle situation problème chez les élèves. Dès le début du travail d'écriture, nous avons pu ressentir une certaine angoisse de leur part. La première difficulté qui s'est imposée à eux était le fait qu'il n'avaient pas l'habitude du travail au brouillon. Afin que cette première séance puisse être réellement utile pour eux, il aurait été nécessaire d'introduire ce type de tâches sur d'autres activités. Cependant, cette difficulté ayant été anticipée, une sorte « d'exemple » de brouillon a été proposé aux élèves. Il s'agissait essentiellement de leur montrer la forme

variable que celui-ci peut prendre : recueil des mots de l'album, organisation par cases ou par couleurs, dessins et autres, sur une seule et même feuille. Nous leur avons proposé de cibler les mots en langues étrangères qu'ils souhaiteraient utiliser, un dessin ou quelques phrases présentant le texte qu'ils souhaiteraient écrire. Certains ont pu cibler les mots, mais aussi les rimes qu'ils pouvaient créer. Dans un deuxième temps, même si l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013) a vraiment engagé les élèves dans la tâche, il les a aussi quelque peu déstabilisés. La consigne étant très libre, à l'inverse de leur pratique habituelle en classe, certains ont eu assez de mal à entrer dans le travail d'écriture. De plus, il n'a pas été à chaque fois constitué une banque de ressources lexicales pour les élèves. Ils se sont finalement peu saisi des mots présents sur l'album dans leur travail au brouillon ou même dans leur écrit final.

7.1 Analyse qualitative des productions du premier groupe

Le premier groupe est composé des écrits des élèves dont le rapport entre l'utilisation des langues étrangères et le nombre de mots total équivaut à moins de 9%. Ces deux écrits sont relativement équivalents en termes de nombre de mots, mais aussi concernant le taux d'utilisation du matériel plurilingue, soit 5,2% et 6,5%. Dans ces deux textes, nous ne trouvons qu'1 mot-valise et aucune rime perceptible. Quantitativement, ils sont relativement similaires.

7.1.1 Analyse de la production de l'élève A (annexe 8)

Le texte prend la forme d'un récit avec un titre « Le pingüino et le peacock », mais qui n'est pas illustré. Le schéma narratif classique, soit une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties et une résolution, est respecté. Le récit est introduit par la locution « il était une fois » ce qui le rapproche du genre du conte.

La longueur du texte est de 108 mots, dont 7 mots en langues étrangères, soit 6,5 % de son texte. 5 de ces mots sont des noms, 1 est un déterminant et le dernier est un adjectif. La pluralité des natures de mots utilisées, nous permet de penser que l'élève a été à l'aise pour

utiliser le matériel plurilingue de différentes manières. Cependant, le nombre d'occurrences étant relativement faible, cette remarque est à nuancer.

L'élève prend en compte quelques mots de la double page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). Il utilise notamment les mots « peacock » (paon) et « pinguino » (pingouin). Il a choisi de mettre en valeur par l'écriture en rouge certains mots et certains phonèmes. Les mots colorés sont des mots dans d'autres langues qui correspondent uniquement aux noms des personnages de l'histoire, « peacock » et « pinguino ». Il a donc mis en valeur deux mots différents et deux phonèmes. Nous ne pouvons pas savoir si l'élève a souhaité mettre en valeur les éléments en langues étrangères et qu'il en a oublié, ou s'il souhaitait uniquement mettre en valeur le nom des personnages qui sont en langues étrangères. La ponctuation segmente efficacement le récit de l'élève. Cependant, l'ajout de majuscule pour les noms propres n'est pas réalisé quand ceux-ci sont en langues étrangères. L'élève n'utilise donc pas les codes de ponctuation propres à la langue française lorsque les mots ne sont pas issus de cette langue. Nous pouvons penser que l'élève ne souhaitait pas dénaturer la langue utilisée en y intégrant des codes qui ne sont pas les siens, mais aussi qu'il ne considère pas que ces mots « empruntés » peuvent subir des flexions, ici le passage d'un nom commun à un nom propre.

Fig. 3. Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.



Le texte est tout à fait compréhensible dans son ensemble. Nous ne retrouvons pas de contradiction d'une phrase à l'autre. Les choix thématiques correspondent à la double-page étudiée par l'élève, notamment grâce à l'utilisation de mots présents sur les pages. Nous retrouvons une cohérence thématique dans le récit et une progression de l'information qualitative. Le guidage du lecteur est assuré par une segmentation efficace des phrases. L'élève utilise des connecteurs logiques pour organiser son récit ce qui engendre une grande clarté à sa lecture. Les phrases sont majoritairement simples, affirmatives et avec peu de variété de ponctuation. Nous ne retrouvons pas d'inversion du sujet, et l'élève conserve la structure sujet-verbe-complément tout au long de son récit. La plupart des propositions sont juxtaposées ou coordonnées les unes aux autres. Nous retrouvons cependant quelques compléments circonstanciels, majoritairement de temps ou de lieu, qui permettent d'épaissir le récit et de participer à la progression de celui-ci.

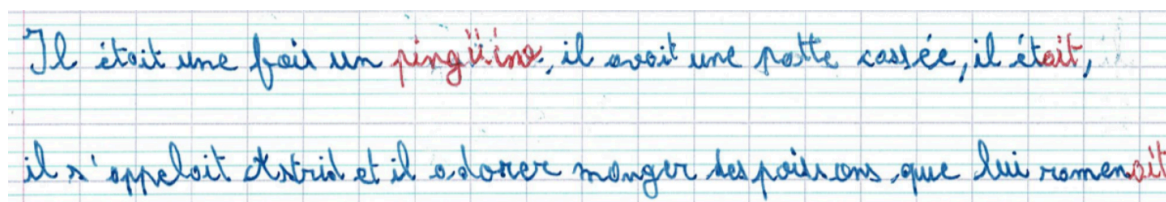
Le vocabulaire et le registre de langue sont homogènes. La cohérence sémantique est tout à fait réussie. Les substituts utilisés pour parler du personnage sont adaptés et ne laissent pas la place à des incompréhensions. Les connecteurs logiques présents dans cet écrit tel que « un jour », « au bout de yerku heure* » (deux heures) permettent d'organiser temporellement le récit. Nous constatons par ailleurs, qu'un élément en langue étrangère a été utilisé dans un de ces compléments circonstanciels de temps. L'élève a ici choisi de l'utiliser alors que les compléments circonstanciels permettent normalement de préciser des informations dans un texte. Nous pouvons donc considérer cette utilisation comme une prise de risque pouvant mener à une incompréhension de la part du lecteur. Même si l'orthographe grammaticale est correcte dans l'ensemble et les accords sujet-verbe et dans le groupe nominal correctement réalisés en français, nous remarquons que l'accord au pluriel dans le groupe nominal « tous les pingüino » (pingouin) n'est pas réalisé entre le déterminant et le nom « pingouin » qui est dans une autre langue. De la même manière, le nom « heure » n'est pas accordé avec le déterminant « yerku » qui signifie « deux ». Pour cet élève, nous analysons donc que le fait d'utiliser du matériel en langues étrangères bouleverse la rédaction du l'élève d'un point de vue morphosyntaxique. Nous remarquons aussi une répétition du groupe nominal « leur continent » dans la même phrase, à la suite l'un de l'autre. Le peu de matériel plurilingue

utilisé ne permet pas d'affirmer que cette répétition pourrait être due à cet usage. Cela pourrait uniquement être l'effet d'une inattention.

Sur l'ensemble du texte, l'élève écrit à l'imparfait, au plus-que-parfait et au passé simple de l'indicatif, qui sont tous les trois des temps du récit. L'imparfait et le plus-que-parfait sont utilisés pour les éléments de l'arrière plan et le passé simple pour les éléments de premier plan. Nous pouvons dire que l'élève maîtrise l'écriture d'un récit du point de vue verbal et que l'utilisation des langues étrangères n'a pas bouleversé cette compétence. Les articles définis et les pronoms de reprise, « il » pour le pingüino, sont correctement utilisés et l'utilisation de mots en langues étrangères n'a pas d'incidence sur la cohérence syntaxique de manière générale.

D'un point de vue stylistique, nous ne retrouvons pas dans ce texte de rimes plurilingues. Cependant, l'élève A a coloré les flexions de temps à l'imparfait de l'indicatif sur deux verbes.

Fig.4. Production de l'élève A. Annexe 8.



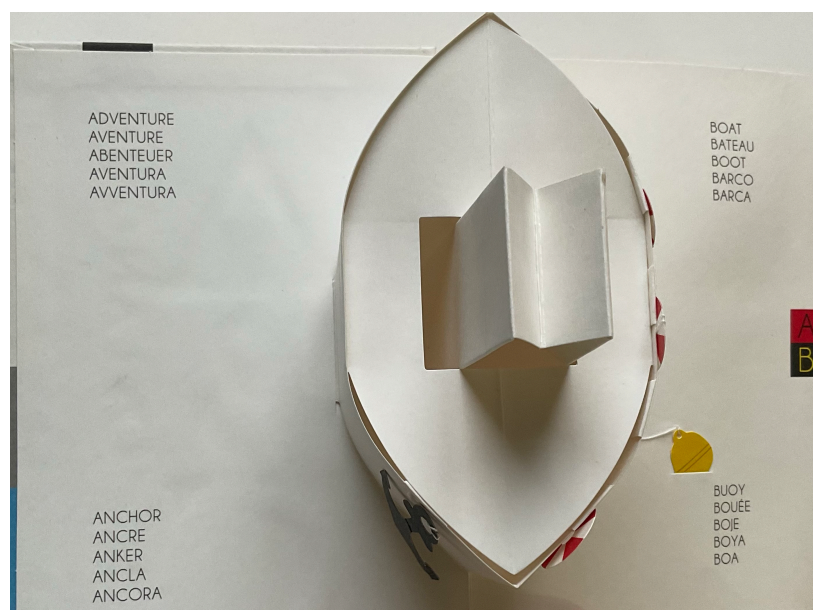
Il a choisi de mettre en valeur un son présent dans ces deux mots, qui sont différents, dans la première partie de son texte. Le son [ɛ] est présent dans les mots « étoit » et « ramenoit ». Cependant, ces mots ne sont pas placés en fin de phrases, mais dans la même phrase. Dans celle-ci, nous retrouvons une assonance en [ɛ] due à l'utilisation de verbes conjugués à l'imparfait. Cette mise en valeur semble être volontaire. Cela signifie que l'élève avait ciblé cette assonance dès l'écriture de son texte et non à posteriori. De plus, nous remarquons que seules les terminaisons en bout de ligne sont mises en valeur et pas toutes les terminaisons des verbes à l'imparfait présents dans cette phrase. Il est probable que l'élève les ait colorés de cette manière par analogie avec la forme versifiée de la poésie. Il utilise aussi le mot-valise « atski » formé par le mot « samedi » et le mot « atsab » qui signifie « samedi » en arabe. Il est

probable que ce choix soit en lien avec une certaine sensibilité à la langue arabe car celle-ci est présente sur un pétale correspondant aux langues comprises dans la fleur des langues de l'élève. Quand il insère des mots en langues étrangères, nous pouvons avoir l'impression d'une traduction, comme si le texte avait été écrit totalement en français, puis que quelques éléments lui avaient été ajoutés ultérieurement. Cette manière de procéder expliquerait possiblement aussi les difficultés de l'élève à créer des rimes plurilingues.

7.1.2 Analyse de la production de l'élève B (annexe 9)

Nous retrouvons dans l'écrit de l'élève B, 5 occurrences en langue étrangère sur un total de 96 mots. Les langues étrangères représentent donc environ 5,2 % du texte. Cet élève a choisi d'écrire sous la forme du récit pour son écrit. Cette forme a peut-être mis en difficulté l'élève pour utiliser le répertoire plurilingue de la classe, via le mur des mots. L'élève n'a pas intégré de titre à son texte. Ceci renforce l'impression que cet écrit est inachevé, nous ne retrouvons pas les étapes du récit traditionnel et avons l'impression d'être face à la situation initiale sans réellement d'élément perturbateur. Comme une justification de l'utilisation des langues étrangères, l'élève a choisi de prendre comme arrière-plan de son récit, un « bateau du plurilinguisme ». La vocation de ce bateau serait d'apporter « des mots aux enfants du monde ». Le plurilinguisme, au-delà du matériel plurilingue utilisé, s'impose comme la thématique même de cet écrit. Bien que le nombre d'occurrences de mots en langues étrangères soit relativement faible, le plurilinguisme est au cœur de ce travail. L'élève s'est saisi de la double-page comme une incitation à l'écriture. Cependant, nous ne retrouvons pas d'usage des mots présents sur cette double-page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013), alors que ce récit prend tout de même le bateau comme un élément principal de son texte.

Fig. 5. Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.



Le texte est tout à fait compréhensible. L'élève joue plutôt sur le registre du récit d'aventure, loin de l'écrit poétique. Nous retrouvons dans cet écrit le champ lexical du déplacement et du voyage qui se conjugue parfaitement avec la thématique de l'écrit produit. Le guidage du lecteur est assuré par une segmentation efficace des phrases. L'élève a choisi différents connecteurs logiques ou temporels qui permettent au lecteur de comprendre la chronologie et la logique de cet écrit. La cohérence thématique est perceptible, nous la percevons, notamment via le parcours suivi par le bateau. L'élève ne se contredit pas d'une phrase à l'autre et l'information avance plutôt clairement. La cohérence syntaxique est assurée et l'utilisation de mots en langues étrangères n'a que peu d'influence sur celle-ci. Devant le nom « atrabt » (« samedi » en arabe), le déterminant article indéfini « un » est correctement utilisé car la traduction de ce nom est masculin, singulier. L'élève transpose donc la syntaxe française même avec des mots issus d'autres langues. La construction des phrases est cependant peu variée, même si les phrases sont parfois complexes. Nous ne retrouvons pas d'inversion du sujet, mais certains compléments circonstanciels sont placés en tête des phrases, ce qui évite la lassitude du lecteur. L'élève utilise différents temps qui ne sont pas habituellement utilisés dans le récit. Nous retrouvons : du présent de narration, de l'imparfait, du passé simple et du passé composé. L'utilisation de tous ces temps est très hétérogène mais n'est pas dénuée de sens. Les valeurs des temps verbaux sont plutôt correctement utilisées. L'imparfait est majoritairement utilisé afin de présenter l'arrière-plan du récit. Quant au passé

simple, il est bien utilisé pour présenter des actions bornées dans le passé. L'usage des langues étrangères influence finalement peu l'organisation textuelle générale.

La plupart des mots en langues étrangères sont des adjectifs. Les adjectifs sont des expansions du groupe nominal, non nécessaires dans l'écriture de phrases, nous pouvons penser que l'élève a eu plus de facilités à intégrer des mots d'autres langues issus de cette catégorie grammaticale. En effet, si nous retirions tous les adjectifs de ce texte, celui-ci resterait tout de même compréhensible. L'élève ne prend donc pas énormément de risque quant à la potentielle incompréhension du lecteur. Le lexique plurilingue utilisé est acceptable et ne contredit pas les informations données en français. Cependant, son usage influence certaines constructions syntaxiques qui semblent plus proches d'un langage oral qu'écrit. Nous le voyons particulièrement dans la phrase « il commençait à faire noiwad 'aswad même », les mots "noiwad" et "aswad" signifiant "noir" sous les formes d'un mot-valise et d'un mot en langue arabe. L'élève répète le même mot dans deux formes différentes. Cette répétition pourrait paraître étrange et être considérée comme une erreur syntaxique ; mais il est aussi possible de la considérer comme un procédé stylistique volontaire. Cependant, l'élève n'insère pas de ponctuation entre les mots « noiwad » et « 'aswad ». En langue française, cette construction serait erronée. Il est possible que l'élève n'ait pas inséré de virgule car une apostrophe est présente dans l'écriture du mot « aswad ». Rien ne nous permet donc d'affirmer que cette répétition est due à une incompréhension du matériel utilisé ou à un procédé de style choisi. Nous pouvons cependant affirmer que l'utilisation des langues étrangères bouleverse l'utilisation de la ponctuation ou les emplois lexicaux.

La morphologie verbale et l'orthographe sont maîtrisées et ce même dans les autres langues. Nous pouvons noter que l'élève n'a pas utilisé l'alphabet cyrillique pour le mot russe "moujchina" qui signifie "homme" et lui a préféré une transposition phonologique. Il est possible qu'il ait choisi cette option afin que le lecteur puisse lire son texte ou parce qu'il ne se sentait pas à l'aise à l'idée d'employer un alphabet qui n'est pas le sien. Les accords de genre et de nombre ne sont pas toujours respectés dans le cadre de l'utilisation des autres langues. Dans le groupe nominal « des moujchina », l'élève n'ajoute pas de flexion de nombre à la fin

du mot en russe. Nous pouvons imaginer qu'il aurait pu y ajouter un "s". Cet "oubli" peut s'expliquer par une réticence de l'élève à transformer le matériel plurilingue.

D'un point de vue stylistique, nous ne retrouvons pas de traces d'attention phonétique particulière de la part de l'élève dans son écrit. Donc, aucune rime plurilingue n'est perceptible. Dans le premier travail au brouillon, il avait fait le choix de se lancer immédiatement dans l'écriture et n'a pas relevé les mots de la double page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). Nous pouvons donc penser que l'élève n'a pas pris le temps de se confronter aux mots présents sur la double page et donc à leur aspect sonore. Même si l'élève utilise le plurilinguisme comme fond de son récit, nous n'avons pas dans ce texte d'allusion à cet aspect des langues. L'élève a utilisé un unique mot-valise dans son texte. Nous pouvons remarquer que les apports des premières séances n'ont pas été très efficaces pour lui. Il a eu du mal à se saisir de ces procédés stylistiques. Cependant, l'utilisation des langues étrangères a permis à l'élève d'utiliser la répétition comme figure de style, notamment en ajoutant le mot-valise « noiwad » à la suite de « 'aswad ». Il est probable que le critère « utiliser des mots-valises » ait poussé l'élève à se demander comment l'intégrer à son texte, et donc à styliser celui-ci.

7.1.3 Analyse croisée des productions du premier groupe

Ces deux écrits au premier abord plutôt proches d'un point de vue quantitatif, révèlent des qualités et des habiletés bien différentes entre ces deux élèves. De manière générale, les deux textes sont tout à fait cohérents et les langues étrangères impactent peu l'aspect sémantique et organisationnel de ces écrits. Même si les élèves ont eu du mal à se saisir du matériel plurilingue, ils ont tous les deux tenté de répondre aux exigences de ce travail. Que les réponses créatives de ces élèves soient liées à l'aspect sonore de la langue ou l'utilisation de procédés stylistiques, les contraintes imposées les ont poussés à dépasser des difficultés présentes dès le début du travail d'écriture. Le travail produit par l'élève B montre notamment des connaissances importantes sur le fonctionnement de la langue. En effet, cet élève exerce une vigilance sémantique, syntaxique et morphologique lors de l'inclusion du matériel plurilingue. Au contraire, l'élève A semble avoir eu plus de mal à s'appropriier ces éléments et donc à les utiliser avec cohérence et justesse dans son écrit. Cependant, cet élève montre une

certaine habileté à écrire un récit cohérent à plusieurs étapes et ce sans être trop perturbé par l'inclusion des langues étrangères.

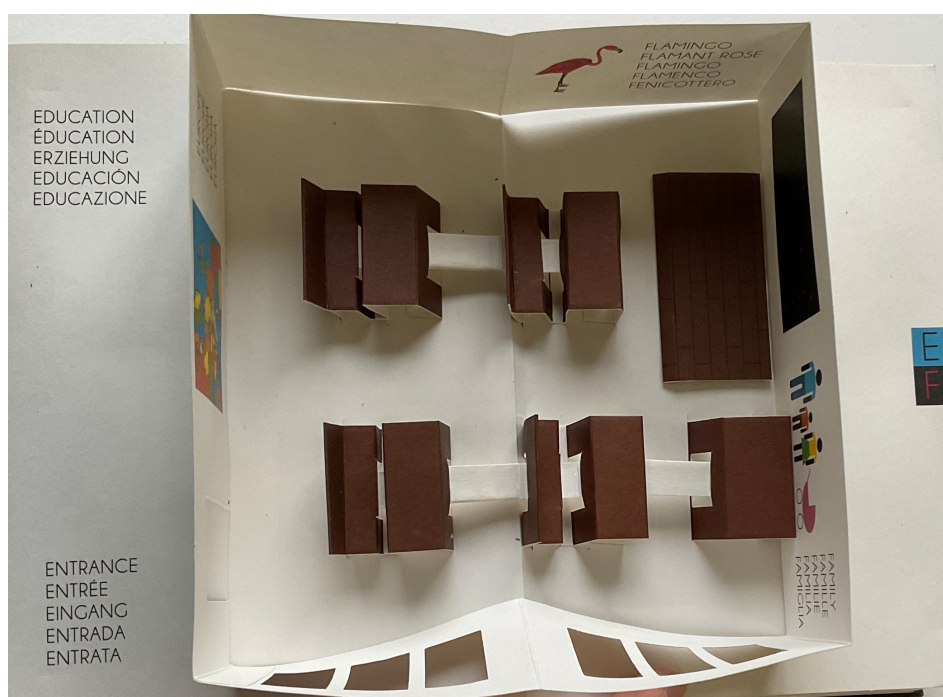
De manière générale, même avec un nombre d'emploi des langues étrangères relativement faible, les élèves ont su personnaliser leurs écrits et trouver des façons plus ou moins créatives de jouer avec les langues.

7.2 Analyse qualitative des productions du deuxième groupe

Le second groupe est composé des écrits des élèves dont le rapport entre l'utilisation des langues étrangères et le nombre de mots total est compris entre 9% et 20%. Ces deux écrits sont relativement équivalents concernant le taux d'utilisation du matériel plurilingue, soit 16,7% et 16,8%. Ils ne rassemblent pas beaucoup de mots-valises, soit un dans chaque écrit. Cependant, chacun de ces élèves a apporté une richesse particulière à son texte en utilisant des procédés d'écriture personnels.

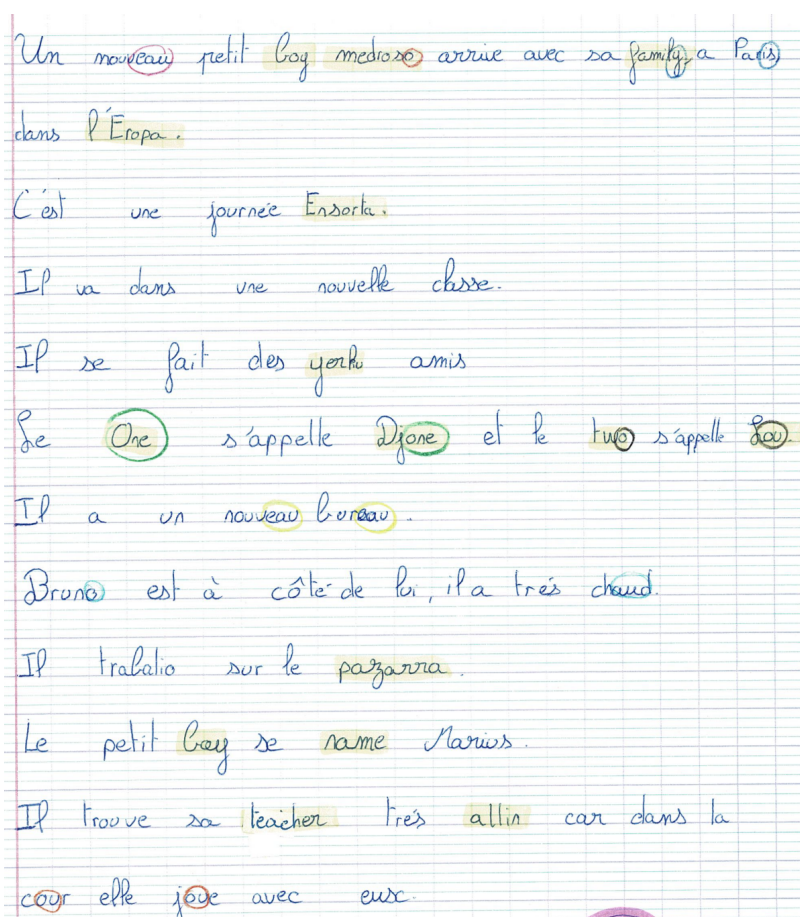
7.2.1 Analyse de la production de l'élève C (annexe 10)

Fig. 6. Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.



L'élève C a écrit un texte de 78 mots dont 13 sont des mots en langues étrangères. Les langues étrangères représentent donc environ 16,7 % du texte. 7 de ces 13 occurrences sont en anglais et ne font pas toutes partie du mur des mots. L'élève s'est donc permis une certaine forme de liberté en utilisant des mots qui faisaient partie de son propre répertoire langagier. L'élève avait par ailleurs placé cette langue sur un pétale rouge, celui des langues parlées durant la création de sa fleur des langues. La plus grande partie des mots en langues étrangères utilisés sont des noms ou des adjectifs. Le texte est compréhensible et extrêmement clair. La construction en phrases simples fait que le lecteur ne perd pas le fil de l'information. L'élève a choisi d'écrire dans un registre majoritairement descriptif. Pourtant, il a décidé une organisation spéciale de son texte sur la page, plus proche de l'écrit poétique que narratif.

Fig. 7. Production de l'élève C. Annexe 10.



Un nouveau petit boy medroso arrive avec sa family a Paris
dans l'Europe.

C'est une journée Ensorka.

Il va dans une nouvelle classe.

Il se fait des yenks amis

Le One s'appelle Djone et le two s'appelle Two

Il a un nouveau bureau.

Brono est à côté de lui, il a très chaud.

Il trabatio sur le pazarra.

Le petit boy se name Marius.

Il trouve sa teacher très allin car dans la
cour elle joue avec eux.

Ce texte ne porte pas de titre et malgré sa forme proche de l'écrit poétique, il n'est pas agencé sous la forme de strophes. L'organisation sous la forme de « vers » permet un guidage efficace du lecteur. L'élève ne se contredit pas d'une phrase à l'autre et le texte est donc

sémantiquement bien rédigé. Dans cet écrit, il n'utilise pas de connecteurs temporels ou logiques. Cette absence a pour effet de donner une impression d'énumération descriptive de la part de l'auteur.

Il va dans une nouvelle classe

Il se fait des yerku amis (texte de l'élève C, annexe 10)

Certaines rimes permettent aussi d'éclairer la lecture, comme dans les deux vers suivants, où les rimes sont en rouge :

Un nouveau petit boy medroso arrive avec sa family à Paris dans l'Eropa

C'est une journée Ensor (texte de l'élève C, annexe 10)

L'information progresse comme si nous suivions le personnage jusque dans sa classe et à travers les rencontres qu'il fait. Nous retrouvons à travers le texte le champ lexical de la salle de classe et de l'école, ce qui convient parfaitement à la thématique induite par l'illustration de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). L'élève intègre la double-page à son écrit par la thématique, induite par l'illustration pop-up, mais aussi par les mots choisis qui en sont issus. Nous retrouvons deux mots « family » et « Europa » qui signifient respectivement “famille” en anglais et “Europe” en espagnol, sur les quatre présents dans l'ouvrage. Ces deux mots sont placés au début de son texte, ce qui nous fait penser que l'élève a choisi de créer son univers textuel à partir du matériel langagier et visuel de cette double-page.

Dans cet écrit, nous avons majoritairement affaire à des phrases simples et affirmatives. Leur construction est assez classique : sujet-verbe-complément. Les informations mises en tête des phrases sont donc essentiellement les noms des personnages et les pronoms personnels qui s'y réfèrent. Pour les phrases complexes, les propositions sont uniquement coordonnées. L'ensemble du texte est rédigé au présent de l'indicatif. L'élève utilise un présent du récit. Chaque phrase correspond à un vers, ce qui accentue l'effet d'énumération. La concordance des temps est respectée et ce même en cas d'utilisation de verbe en langues étrangères. Dans la phrase « Le petit boy se name Marius. », l'élève utilise le verbe « name » (nommer) provenant de l'anglais, mais le pronominalise afin qu'il corresponde à la structure française. Il est intéressant de voir comment il s'approprie le matériel plurilingue et exerce un métissage entre deux langues pour permettre une cohérence morpho-syntaxique.

Les pronoms de reprise sont correctement utilisés, mais peu variés. Nous retrouvons majoritairement le pronom « il » ce qui peut rendre la lecture et la compréhension difficile. Il est parfois nécessaire de relire certaines phrases afin de comprendre à qui le pronom fait référence :

Un nouveau petit boy medroso arrive avec sa family à Paris dans l'Eropa.

[...]

Il a un nouveau bureau.

Bruno est à côté de lui, il a très chaud.

Il trabalio sur le pazarra. (Production de l'élève C, annexe 10)

Ici, nous ne savons pas si le « il » de « il a très chaud » est attribué au « petit » ou à « Bruno ».

L'utilisation du répertoire plurilingue dans l'écrit bouleverse la cohérence syntaxique de l'écrit de l'élève C. Dans la phrase « *Il se fait des yerku amis », le déterminant article indéfini « des » est ajouté devant le déterminant numéral « yerku » (deux en arménien). Ceci constitue une erreur grammaticale, car uniquement les déterminants articles définis peuvent être placés devant un déterminant numéral. Il est probable que l'élève connaisse cette règle mais que l'utilisation du mot « yerku » l'ait perturbé dans la composition de ce groupe nominal. Dans son texte, l'élève utilise le mot « trabalio », qui semblerait signifier « travaille » ; mais qui n'était pas référencé dans le mur des mots. Après des recherches, il n'a pas été possible d'identifier l'origine de ce mot. Il semble que la forme la plus proche soit en portugais, langue présente sur un pétale rouge dans la fleur des langues de l'élève C. Il est possible que cet élève connaisse une forme orale mais qu'il ait eu des difficultés à la retranscrire correctement d'un point de vue morphologique. Cependant, une flexion morphologique est visible à la fin de ce mot, preuve que l'élève C a souhaité conjuguer le verbe dans la langue cible, le portugais ou l'espagnol, sans y transposer une terminaison française. Nous retrouvons aussi une légère incohérence dans la phrase « Le One s'appelle Djone et le two s'appelle Lou. ». En effet, « one » et « two » correspondent à « un » et « deux » en français. Dans cette phrase, ce sont les noms « premier » et « deuxième » qui auraient dû être utilisés. Il est possible que l'élève ait choisi ces deux mots car ils étaient présents dans le mur des mots. Même si syntaxiquement cette phrase n'est pas correcte, elle reste tout de même compréhensible. La ponctuation de la phrase est, dans l'ensemble,

maitrisée. Cependant, l'utilisation des langues étrangères crée des litiges quant à l'utilisation des majuscules. Elles sont correctement utilisées pour les noms propres (noms de personnages ou lieux), mais ont été ajoutées à des mots comme « Ensoreta » (mot-valise signifiant « ensoleillé » et formé à partir du mot ensoleillé et du mot « hareta » en japonais). Cette erreur peut s'expliquer par la présence de majuscules à tous les mots dans le mur des mots.

L'élève a choisi de mettre en valeur les mots dans d'autres langues à l'aide d'un surligneur. Cependant, il a aussi surligné le nom des personnages « Djone » et « Lou ». Nous pouvons nous demander si c'est une incohérence parce que ces noms riment avec les mots « one » et « two » ou si l'élève les considère comme des prénoms étrangers. De plus, l'élève C a choisi d'illustrer son travail avec une bulle des mots qu'il avait aimés. Aucun de ces mots n'est présent dans son texte. Il n'a peut être pas souhaité répéter des mots déjà intégrés dans son écrit ou il est aussi possible que le choix des mots présents dans sa production ne soit pas lié à une sensibilité lexicale particulière. Nous pouvons aussi imaginer que ce sont des mots qu'il aurait aimé utiliser, mais qu'il n'a pas réussi à les intégrer à sa production.

D'un point de vue stylistique, les traces d'une attention phonétique sont tout à fait perceptibles dans ce travail. L'élève a choisi de mettre en valeur les sons, et par extension les rimes, en les entourant par paires de différentes couleurs.

Fig. 8. Production de l'élève C. Annexe 10.



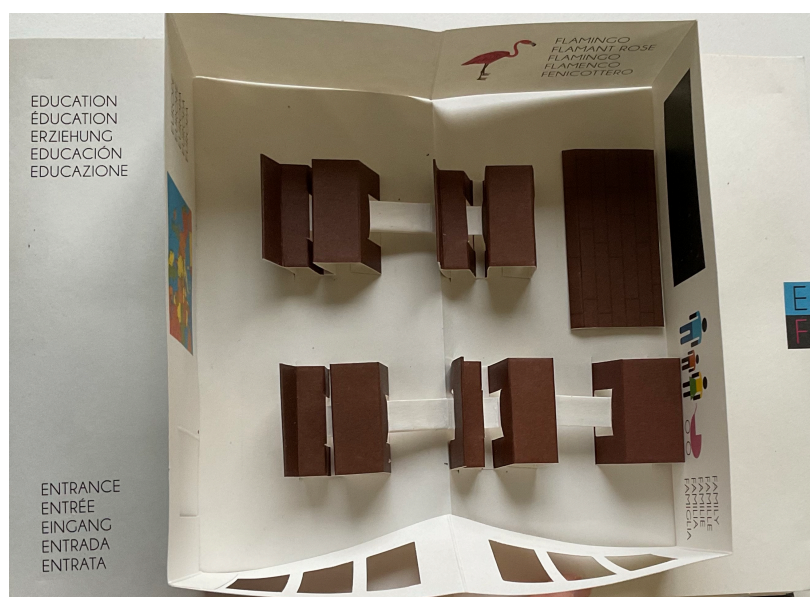
Jusqu'à la moitié de son texte, l'élève a fait en sorte d'intégrer des rimes plurilingues à l'intérieur et entre les vers. Il est probable qu'il ait choisi le nom des personnages, les adjectifs et les localisations en fonction des mots en langues étrangères choisis. Le travail au brouillon montre que l'élève avait choisi un scénario pour son histoire et qu'il a ensuite procédé à la traduction des mots qu'il connaissait grâce au mur des mots ou à ses connaissances personnelles. Ensuite, il a dû modifier son texte afin de jouer avec les sonorités. Il a exercé des ajouts de mots afin de créer des rimes. Cependant, il n'y a pas de régularité particulière

des rimes finales des différents vers ; ce qui remet en cause la forme visuellement poétique. Nous retrouvons dans son texte uniquement un mot-valise tiré du « mur des mots ». Il est possible que l'élève ne s'en soit pas servi car l'aspect sonore des mots ou le sens ne lui convenait pas. Nous pouvons aussi penser que la forme particulière de ces matériaux langagiers ait déstabilisé l'élève.

7.2.2 Analyse de la production de l'élève D (annexe 11)

L'élève D a écrit un texte de 95 mots dont 16 sont des mots en langues étrangères. Les langues étrangères représentent donc environ 16,8 % du texte. 12 de ces 16 occurrences sont en anglais et ne font pas toutes partie du mur des mots. En effet l'anglais correspondait à un pétale rouge lors de la conception de la fleur des langues de cet élève. Il s'est donc aussi permis une certaine forme de liberté en utilisant des mots qui faisaient partie de son propre répertoire langagier. Nous pouvons penser que cette écrasante majorité est due à une habileté plus aisée à utiliser des mots fréquemment rencontrés, dans un écrit plurilingue. En rapport avec la double-page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013), le texte de l'élève prend place dans le cadre de la classe. Cependant, aucun mot de la double page ne s'intègre dans l'écrit produit par l'élève. Il a choisi d'écrire un récit, avec une forme relativement éloignée de l'écriture poétique.

Fig. 9. Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.

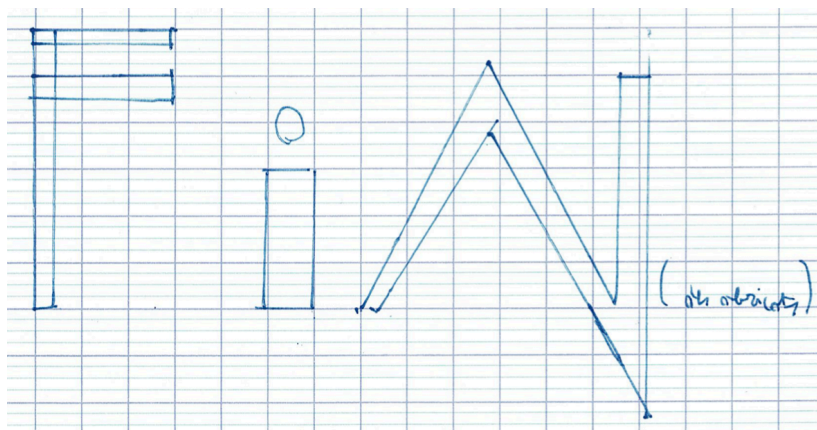


L'élève a aussi ajouté un titre à ce récit « Une journée normale » et une annotation « fin » à la suite de son texte. Cette forme a peut-être mis en difficulté l'élève pour utiliser le répertoire plurilingue de la classe, via le mur des mots.

Nous retrouvons bien dans ce texte un mélange des langues important. L'élève a utilisé des langues étrangères pour des mots de différentes natures grammaticales : des verbes, des noms, des adjectifs et des pronoms personnels. L'élève a choisi une mise en page plutôt classique pour un récit. Le titre est mis en valeur par un retrait de deux carreaux vers la droite. L'écriture de l'élève est difficilement lisible. Le manque de soin de cet écrit n'est pas, selon nous, un manque d'implication de l'élève mais lié à de réelles difficultés calligraphiques. Cette analyse s'appuie sur l'observation en classe et le fait que l'élève ait souhaité réaliser un second travail d'écriture sur une autre double-page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). L'élève a aussi décidé d'écrire en gros caractères le mot « fin », possiblement pour imiter ce procédé, certainement rencontré dans des livres de contes.

Le texte est relativement compréhensible même si nous trouvons quelques incohérences. Cet écrit est dans l'ensemble un récapitulatif des différents moments de la journée du personnage. L'élève utilise majoritairement un registre descriptif. Mais nous pouvons noter une certaine forme d'humour ajouté à la fin de son texte. En effet, l'élève utilise l'expression « fin (des abricots) » pour marquer l'issue de son récit. Cette petite partie intègre un élément relativement absurde. Sinon, le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont homogènes et adaptés à l'écrit produit.

Fig. 10. Production de l'élève D. Annexe 11.



Dans ce texte, l'imparfait et le présent de l'indicatif se mêlent sans grande logique. Les valeurs de ces temps ne sont pas maîtrisées, ce qui explique les difficultés que l'élève a pu rencontrer. Nous pouvons avancer l'argument que cet élève est en CM1 contrairement aux autres sélectionnés. La cohérence temporelle n'est donc pas tout à fait claire même si cela ne crée pas de réels problèmes de compréhension. La morphologie des verbes en anglais est correcte et uniquement au présent. Le verbe « eat » est même utilisé dans une forme au passé composé : « j'ai eat ». Cette occurrence est assez intéressante parce qu'elle montre que l'élève a su prendre des libertés dans des formes conjuguées en français, en ne conservant qu'une seule partie et en y ajoutant un élément en langue étrangère.

Le guidage du lecteur est difficilement assuré car l'élève n'organise pas son texte sous la forme de plusieurs paragraphes. Il n'opère aucun retour à la ligne, et ne laisse aucune rime apparente. La thématique correspond bien au support étudié. L'élève raconte l'histoire de Rémi lors d'une journée d'école. L'information avance au fur et à mesure de l'avancée de la journée. Petit à petit, l'information se précise : présentation des personnages, puis de détails. Aucune contradiction n'est présente entre les phrases produites. Cependant, la faible présence de connecteurs logiques et temporels ne permet pas une articulation efficace entre les informations. La construction des phrases est simple, l'élève a construit presque uniquement des phrases simples, sans la présence de compléments circonstanciels. Les informations mises en tête sont majoritairement des groupes nominaux ayant la fonction de sujet. L'élève a aussi intégré quelques connecteurs temporels pour organiser son texte, et ceux-ci sont aussi placés en tête des phrases. La ponctuation de la phrase, comme les virgules, sont bien utilisées quand

elles y sont ; mais sont parfois absentes alors qu'elles auraient pu être nécessaires. Il est probable que l'élève n'ait pas connaissance des différentes valeurs de la ponctuation. Les majuscules sont utilisées conformément à l'usage en français et en anglais pour la plupart. L'élève les a notamment intégrées pour le pronom personnel anglais « I ». Ceci pourrait expliquer l'ajout erroné de la majuscule pour le pronom personnel « j' » dans « J'ai eat ». La syntaxe de la phrase est grammaticalement acceptable et l'utilisation du matériel plurilingue ne l'influence pas énormément. L'orthographe lexicale est, dans l'ensemble, correcte en français et pour les mots qui ne sont pas sur le mur des mots, ce qui montre une certaine maîtrise de la langue anglaise à l'écrit. Cependant, nous pouvons remarquer que certains mots dans d'autres langues sont utilisés sans être questionnés au regard de la syntaxe de la phrase. Par exemple, le mot « amigo » (ami en espagnol) est utilisé sous sa forme au pluriel « amigos » durant tout le récit de l'élève. Pourtant, ce mot est accompagné du déterminant possessif « mon », il devrait donc être utilisé dans sa forme au singulier, soit « amigo ». Ce mot n'étant pas dans le mur des mots, il est possible de cet élève ne l'ait rencontré que dans sa forme au pluriel, l'espagnol étant présent sur un pétale rouge dans sa fleur des langues.

Le lexique plurilingue est justement utilisé. Cependant, la connaissance approximative de l'anglais a provoqué quelques erreurs sémantiques dans ce texte de l'élève D. Dans la phrase « il s'appelle Davide is dog », l'élève n'a pas intégré de pronom personnel devant le verbe « is » (verbe « est » en anglais). La phrase dans son intégralité pose donc un problème de sens. De la même manière, il manque le déterminant devant le nom « dog » (« chien » en anglais) qui devrait être présent en français, mais aussi en anglais. Cette problématique est essentiellement due à l'utilisation des langues étrangères. Il est probable que si l'élève avait rédigé ce texte entièrement en français, il n'aurait pas fait cette erreur.

D'un point de vue stylistique, il est difficile de voir si une attention particulière a été portée à l'aspect sonore de la langue. Il n'y a pas non plus de rimes plurilingues dans ce texte. Cependant, l'usage majoritaire de l'anglais est la preuve que l'élève est bien plus à l'aise à utiliser des mots qui font partie de son propre répertoire langagier et qu'il a déjà entendus. Le mot « amigos » revient à différentes reprises, étant un terme relativement courant, et l'espagnol faisant partie des pétales rouges de cet élève, nous pouvons en déduire que la

familiarité avec une ou plusieurs langues est un critère décisif dans leur utilisation en production d'écrit. L'élève a employé un mot-valise dans son texte. Celui-ci n'est pas plurilingue. Le mot « Gramaths » est donc une création individuelle. Nous pouvons penser que ce mot-valise est la contraction des mots « grammaire » et « maths ». Grâce à cette occurrence, nous voyons que le travail mené lors de la troisième séance sur la création de mots-valises plurilingues a nourri l'imaginaire de l'élève. La contrainte d'intégrer des mots-valises dans l'écrit a poussé l'élève à innover et à utiliser un procédé d'écriture jusqu'ici certainement inconnu. Cette création est donc la conséquence d'un travail sur le plurilinguisme même si celle-ci n'est pas plurilingue.

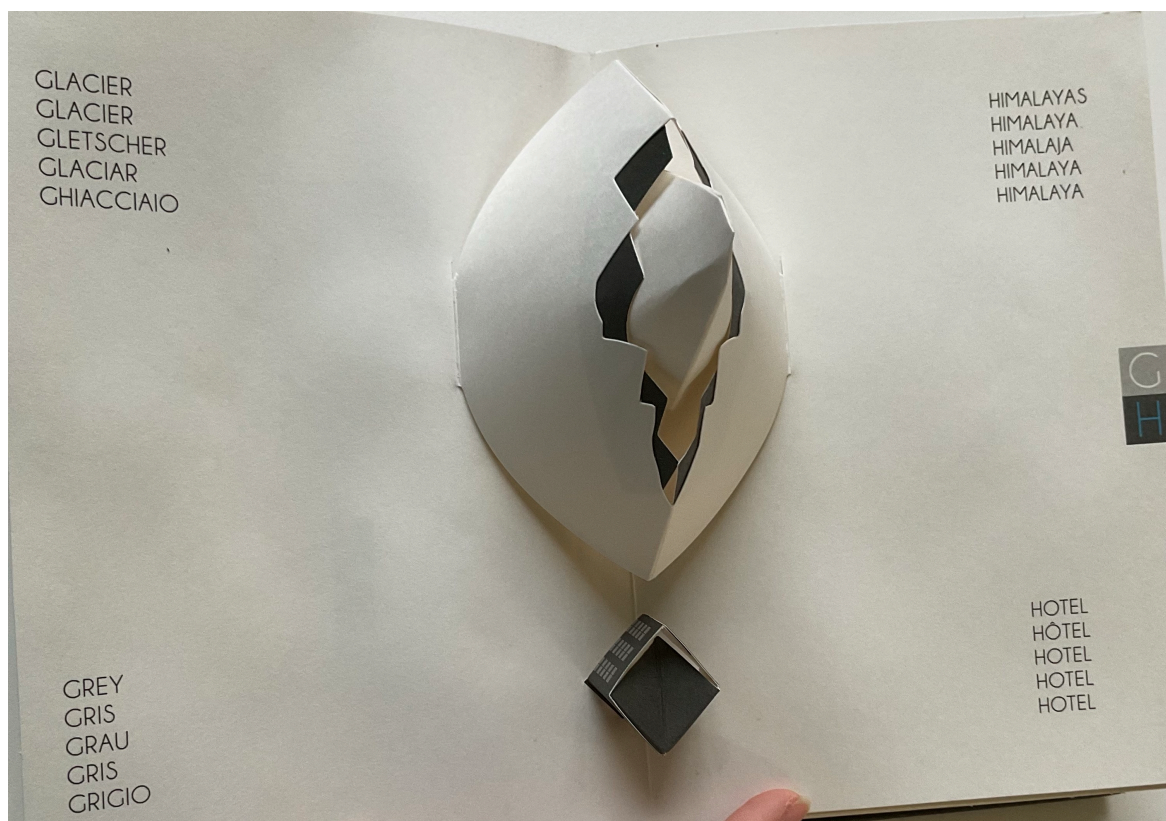
7.2.3 Analyse croisée des productions du deuxième groupe

Bien que ces deux écrits soient quantitativement identiques, nous retrouvons tout de même des variations quant à l'utilisation des langues. Ces textes montrent déjà une certaine capacité des élèves à rédiger des écrits variés, qui soient cohérents et explicites. Même si nous pouvons remarquer quelques fragilités dans l'écrit de l'élève D et une richesse de constructions plutôt faible chez l'élève C, nous remarquons que les élèves ont attaché de l'importance à la manière de les rédiger. Ces deux textes montrent une certaine capacité des élèves à passer d'une langue à l'autre et à aller puiser dans leur répertoire plurilingue personnel. En effet, nous retrouvons dans ces deux écrits des mots en langues étrangères, notamment en anglais, qui n'étaient pas présents dans le mur des mots créé avec le groupe classe. Les élèves se sont donc sentis suffisamment à l'aise et libres pour se détacher de cet outil, et pour chercher ailleurs selon leurs besoins.

De plus, les élèves montrent aussi des habiletés pour créer des "innovations" langagières. L'élève C a pris des libertés en intégrant des mots dans d'autres langues et en adaptant les mots choisis pour permettre une cohérence syntaxique. Tandis que l'élève D, s'est nourri des expérimentations réalisées dans les séances antérieures pour les intégrer à la production d'écrit finale. Malgré le fait que ces élèves n'aient pas spécialement été les plus à l'aise pour intégrer des langues étrangères dans leur écrit, ils ont pourtant été capables de s'approprier ce travail et de proposer des créations personnelles et originales.

7.3 Analyse qualitative des productions du troisième groupe

Fig. 11. Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.



Le troisième groupe rassemble les écrits des élèves qui ont le plus intégré de matériel plurilingue. En effet, ce groupe est constitué des écrits ayant un rapport de plus de 20% entre les langues étrangères et le français. Ces deux productions, bien que dans le même groupe sont tout à fait différentes, et ce même d'un point de vue quantitatif. Dans l'un, les langues étrangères représentent 23,9 % des 71 mots, alors que dans l'autre, elles représentent 33,3 % des 18 mots de la production. Ces deux productions sont donc plutôt différentes malgré le fait qu'elles aient traité la même double-page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013)

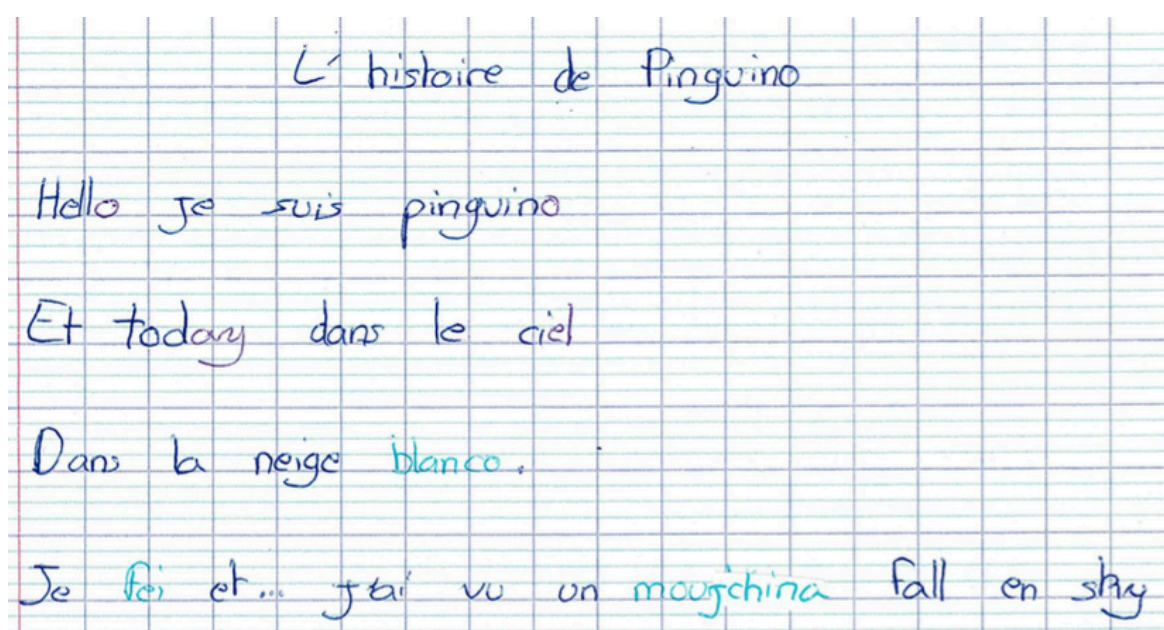
7.3.1. Analyse de la production de l'élève E (annexe 12)

Le texte proposé par l'élève E est composé de 71 mots dont 17 sont des mots en langues étrangères. Elles représentent donc environ 23,9 % du texte. 4 de ces 17 occurrences sont en anglais et ne font pas toutes partie du mur des mots. L'élève s'est donc permis une certaine forme de liberté en utilisant des mots qui faisaient partie de son propre répertoire

langagier mais ce uniquement en anglais. De la même manière que la plupart des élèves de cette classe, l'anglais correspondait à un pétale rouge sur sa fleur des langues. Nous remarquons au vu de la répartition des occurrences dans les différentes langues, que l'élève a souhaité utiliser le plus de langues différentes possibles. Nous retrouvons donc bien dans ce texte un mélange des langues important. L'élève a utilisé des langues étrangères pour des mots de différentes natures grammaticales : des verbes, des noms et des adjectifs. Le guidage du lecteur est assuré par des retours à la ligne fréquents et des rimes entre certains vers. En effet, le texte est organisé sous une forme versifiée, dont le début est inspiré du poème *Today*, issu du recueil *Branchez-vous ! : Et autres poèmes bicornus* (Gravel & Pinabel, 2019).

L'élève E utilise uniquement le mot « hotel » de la double-page de l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013). Cependant, nous retrouvons des occurrences en lien avec l'illustration comme la neige, ou le fait de descendre d'une montagne en ski. Cet écrit est un métissage entre l'écrit poétique et l'écrit narratif. Nous retrouvons des étapes clés de l'écriture d'un récit : présentation de l'arrière-plan, élément perturbateur, péripéties et résolution de la situation. Ce texte porte le nom « L'histoire de Pinguino » qui semble plus proche du titre d'un récit que d'un texte poétique. L'élève organise son écrit sur la page d'une manière proche de l'écrit poétique canonique par la création de vers. Il ajoute à la suite de son texte, une illustration très proche de celle présente sur l'*ABC 5 langues* (Fiess, 2013).

Fig. 12. Production de l'élève E. Annexe 12.



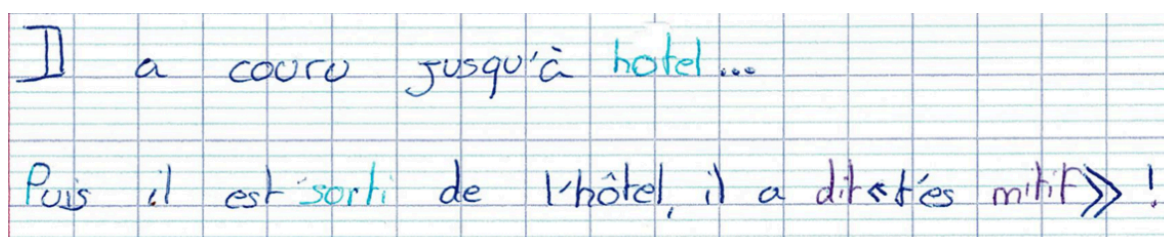
La segmentation des unités est plutôt claire notamment via l'appui sur la ponctuation, très variée, dans cet écrit. Le texte présente une succession de vers qui ne sont pas organisés sous la forme de strophes. L'élève utilise les points de suspension afin de mettre en attente le lecteur. Dans la phrase « Je fei et... j'ai vu un moujchina fall en sky » (« je vole et... j'ai vu un homme tomber en ski. »), l'élève les utilise afin de mettre en valeur la chute en ski. Il emploie aussi de manière très judicieuse les guillemets qui sont utilisés afin d'encadrer la phrase « t'es mitif » (mot-valise formé par le mot « mignon » en français et « latif » (mignon) en arabe) dite au discours direct. Cependant, l'élève se trompe parfois de type de ponctuation à utiliser. Au début du texte, les vers « Et today dans le ciel » et « dans la neige blanco. » semblent être des compléments circonstanciels de la phrase suivante. Mais l'élève ajoute un point final entre ces deux compléments circonstanciels et la phrase, ce qui amène une problématique syntaxique.

L'élève a choisi de mettre en valeur certains éléments de son écrit. Une grande partie du matériel plurilingue est écrit en bleu clair, tandis que les rimes, assonances et allitérations, sont écrites en violet. Concernant le matériel plurilingue en bleu clair, le mot « sorti » est coloré alors que celui-ci est en français. Pour les aspects sonores, l'élève a choisi d'écrire soit la totalité du mot en violet, uniquement les syllabes ou simplement les phonèmes. Les sons colorés en violet sont à chaque fois donnés par pair, cependant l'élève a mis en relation les mots « dit » et « mitif », alors que ceux-ci n'ont pas le même phonème final. Concernant les majuscules, celles-ci sont correctement utilisées en début de vers. Cependant si « pinguino » est le nom du personnage, alors ce mot aurait dû commencer par une majuscule. Il est possible que l'élève l'ait oubliée car c'est un nom dans une autre langue.

En ayant connaissance des mots présents sur le mur des mots et de leurs traductions, le texte est tout à fait compréhensible. Afin que le lecteur accède à une compréhension fine de ce texte, il est nécessaire que la lecture soit accompagnée du mur des mots. Dans le cadre où ce texte n'est pas accompagné de cette « grille » de lecture, sa lecture peut sembler relativement opaque. Cependant, nous pouvons aussi considérer que la compréhension fine n'est pas l'objectif de cette production écrite, mais plutôt les interactions entre les langues et leurs effets qui créent sa profondeur. Cette opacité pourrait être due à l'utilisation de beaucoup d'adjectifs dans d'autres langues, ce qui laisse donc une grande place à l'interprétation du

lecteur. En effet, chaque personne lisant ce texte pourrait avoir une interprétation différente de certains éléments. Cependant, certains éléments restent intelligibles par la plupart des lecteurs tel que le lieu et les étapes principales du récit. De la même manière, les verbes de déplacement permettent au lecteur de comprendre l'enchaînement des éléments de l'histoire. Nous ne retrouvons pas de contradiction entre les différentes phrases de ce texte. Cependant, nous pouvons trouver une « incohérence », du moins des traces de retour en arrière ; ce qui pourrait s'expliquer par une relecture approximative de la part de l'élève due à la grande charge cognitive de l'utilisation des langues étrangères. Dans le huitième vers, l'élève écrit que le personnage court jusqu'à l'hôtel, puis au neuvième vers, il en ressort. Nous pouvons penser que l'élève a changé d'avis pendant l'écriture mais n'a pas repris son texte dans sa globalité.

Fig.13. Production de l'élève E. Annexe 12.

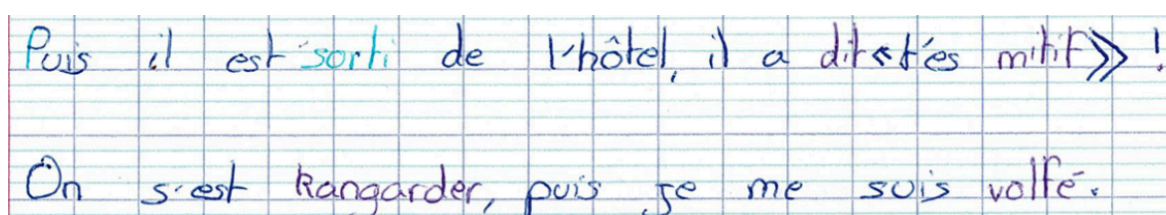


Nous pouvons aussi remarquer que quelques connecteurs logiques et temporels assurent la chronologie du « récit ». L'élève s'est aussi permis d'insérer des compléments circonstanciels de temps comme « today » qui signifie « aujourd'hui » en anglais. Ce choix est plutôt risqué car ce sont ces mots qui permettent au lecteur de saisir le temps, le lieu et les acteurs. Il est possible que ce mot fasse partie du répertoire langagier couramment utilisé de l'élève ou de la classe. Il serait donc si naturellement utilisable et compris par l'écrivain, que l'employer dans un écrit plurilingue ne présenterait aucune difficulté. De plus, son utilisation pourrait être facilitée car l'élève aurait conscience que les lecteurs de sa production auraient un accès immédiat au sens.

La construction des phrases est plutôt variée. L'élève a choisi des phrases simples et des phrases complexes. Dans ces dernières, les propositions sont uniquement juxtaposées et coordonnées. La plupart des informations mises en tête sont les noms ou les pronoms sujets des phrases. La seule exception se situe sur la première phrase. En effet, celle-ci commence

par le mot « Hello » (« bonjour » en anglais) qui est un signe d'énonciation de l'auteur. Dans ce texte, l'élève utilise rigoureusement l'imparfait pour les descriptions et le passé composé pour les éléments de premier plan. Ce système des temps est relativement homogène sur l'ensemble de cet écrit, excepté dans la première phrase « Hello je suis pinguino » dans laquelle le présent de l'indicatif est utilisé. C'est sa valeur d'énonciation qui est employée ce qui ne représente pas une erreur. Au contraire, l'élève propose un texte avec un narrateur interne, ce qui montre des connaissances littéraires et d'écriture fines.

Fig.14. Production de l'élève E. Annexe 12.



La cohérence syntaxique est assurée notamment par l'utilisation des articles définis et des pronoms de reprise. Nous pouvons cependant identifier des oublis dûs à l'utilisation des langues étrangères. Dans la phrase « Il a couru jusqu'à hotel », aucun déterminant n'est placé devant le nom « hotel ». Le mot étant en anglais, il est possible que l'élève n'ait pas souhaité placer de déterminant français devant un mot dans une autre langue. Dans ce cas, il est possible que l'élève E ait voulu intégrer un déterminant en anglais mais qu'il n'en connaisse pas. Il est aussi possible que l'élève ait confondu la préposition « à » et le déterminant indéfini « a » en anglais et que donc le « à » fasse office de déterminant au mot « hotel ». Lors de l'utilisation de verbes dans d'autres langues, l'auteur du texte n'ajoute pas, de manière automatique, de flexion de conjugaison tirées du français. Dans la phrase « je me suis volfé », l'élève intègre dans ce mot-valise plurilingue, formé à partir du mot « voler » en français et en japonais, une terminaison en « é ». Nous pouvons donc dire qu'il a choisi d'adapter ce verbe afin qu'il puisse prendre la place de participe passé. Alors que dans la phrase « Je fei et ... » le verbe « voler » en japonais, devrait être conjugué à l'imparfait pour suivre le système homogène des temps choisis. Cependant, le verbe « fei » est utilisé tel quel. Cette utilisation bouleverse quelque peu la lecture, sans créer d'incohérence totale. De la même manière, l'élève E ne transpose pas le verbe « kangarder » (mot-valise créé à partir du mot « regarder » en français et « mxng hñā kạn » en thaï) en temps que participe passé. L'utilisation des

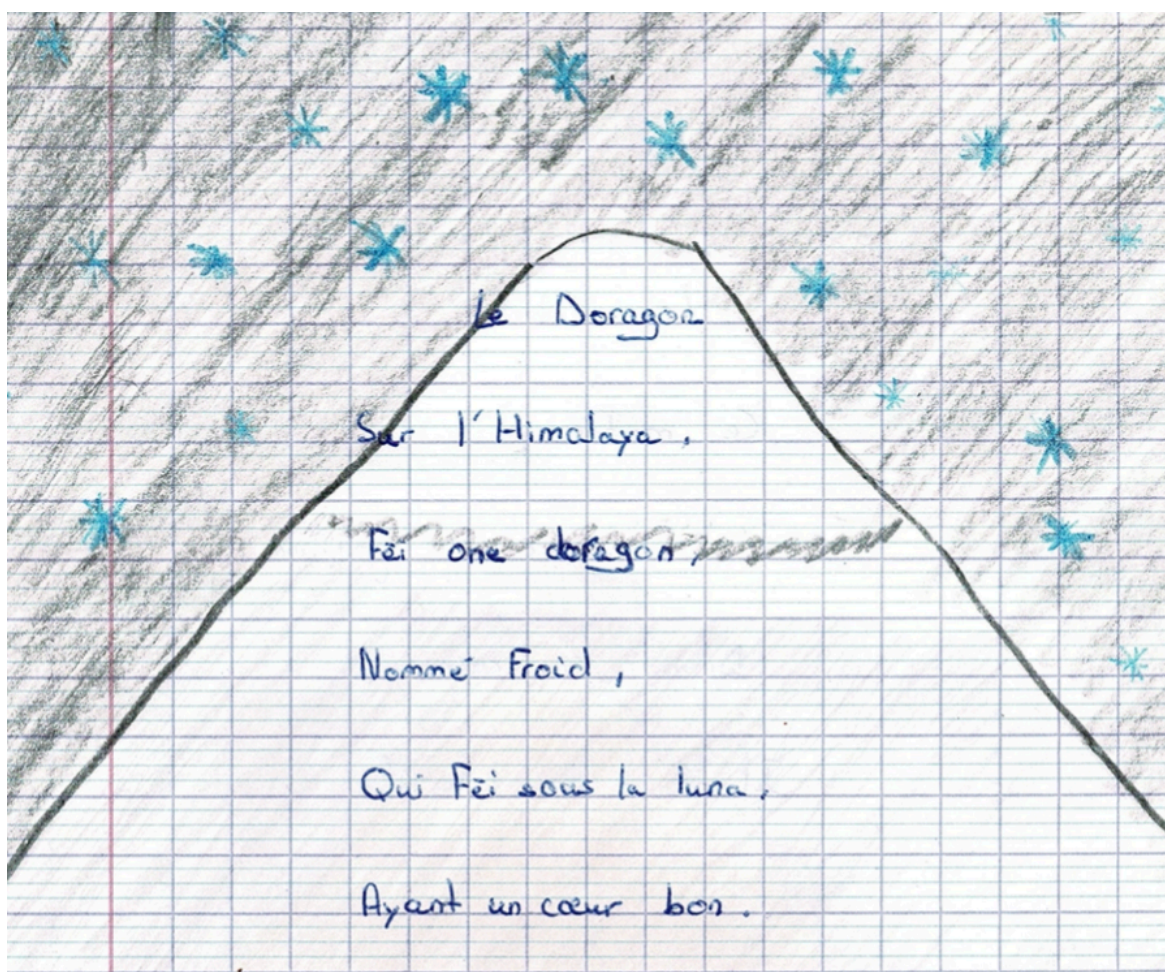
langues étrangères pour les verbes perturbe donc la morphologie verbale qui semble majoritairement maîtrisée par cet élève.

D'un point de vue stylistique, nous retrouvons dans ce texte une forte attention placée sur l'aspect sonore. Celle-ci est mise en valeur par l'auteur en colorant des sons se répétant. Sur les 10 vers écrits, 3 contiennent des sons de syllabes qui se répètent. L'élève a aussi mis en valeur les phonèmes finaux de « today » et de « ciel » qui ne sont cependant pas identiques. Il a opéré des rimes plurilingues mais pas sur l'ensemble du poème. Les rimes s'organisent de cette façon : ABACDCABEF. Nous retrouvons une régularité de construction en rimes embrassées entre les trois premiers vers et les trois suivants. Même après étude des écrits intermédiaires, il est impossible de savoir si cette organisation est volontaire ou non de la part de l'élève. Dans cet écrit, nous retrouvons 6 mots-valises, tous présents dans le mur des mots. Même si l'élève n'a pas inventé de nouveaux mots-valises, la grande quantité d'utilisation montre que ces mots non canoniques n'ont pas construit d'obstacle à leur utilisation. De plus, le fait que l'élève en ait utilisé plus d'un montre qu'il a été sensible à ce travail de création lexicale.

7.3.2. Analyse de la production de l'élève F (annexe 13)

Ce texte est très éloigné d'un écrit narratif. L'élève s'est complètement saisi de la forme poétique ce qui lui a peut-être facilité la tâche d'écriture plurilingue. L'élève a choisi une organisation spéciale sur la feuille propre au texte poétique. L'écrit est centré au milieu de la page le mettant d'autant plus en valeur. Le dessin réalisé par l'élève évoque la double page sur laquelle il a travaillé. L'illustration fait partie intégrante du texte et les deux éléments s'entremêlent complètement.

Fig.15. Production de l'élève F. Annexe 13.



L'élève F a écrit un texte de 18 mots dont 6 sont des mots en langues étrangères. Les langues étrangères représentent donc environ 33,3 % du texte. Tous les termes de ce texte sont présents dans le mur des mots, ce qui ne montre pas une particulière prise de distance de la part de l'élève, ni une réelle prise en compte de son répertoire langagier en dehors du travail collectif. L'élève s'est librement inspiré de la double page sur laquelle il a travaillé. Nous retrouvons dans son écrit un mot de la double page, qui est le nom propre « Himalaya ». Ce mot correspondant à la localisation du récit explique potentiellement le choix d'avoir utilisé l'occurrence en français. Nous pouvons penser que l'élève a choisi de le mettre en français afin de permettre au lecteur de comprendre l'arrière-plan du son écrit. L'élève a choisi la forme consensuelle de l'écrit poétique. Nous retrouvons un titre et cinq vers formant une seule et même phrase. Les différentes langues s'entremêlent dans ce texte et les mots en langues étrangères utilisés sont de classes grammaticales variées : noms, verbes et déterminant. Le guidage du lecteur est assuré par des retours à la ligne qui prouvent une

bonne maîtrise de l'élève quant au découpage d'une phrase sous la forme de vers. Ce découpage correspond aussi à une volonté de création de rimes entre les différents vers. Ces rimes sont en [a] (A) et en [ō] (B) et prennent la forme BABAAB si nous prenons en compte le titre du poème. Les choix thématiques sont en lien avec les supports étudiés. L'élève a ajouté la présence d'un dragon mais prend bien place dans l'univers évoqué par la double page. La cohérence thématique est perceptible via l'organisation du texte.

Le poème prend la forme d'un portrait comme nous pouvons le trouver dans des écrits comme ceux des *Métamorphoses* d'Ovide ou des écrits chevaleresques médiévaux. Malgré l'usage du terme « Fēi » (« voler » en japonais) qui ne permet pas d'accéder au sens immédiatement, son usage dans la phrase « qui fēi sous la luna » permet de comprendre ce terme car le verbe est conjugué au sujet : « un doragon ». La cohérence sémantique est assurée, nous ne retrouvons pas de contradictions dans l'écrit de l'élève. Cependant, le mot « fēi » est répété à deux reprises sans nécessité particulière. Même si cela ne crée pas de contre-sens, cela induit une légère étrangeté qui ne s'avère pas gênante au vue du type de texte choisi. Les substituts sont appropriés, afin d'éviter une répétition, l'élève a choisi d'utiliser le pronom relatif « qui » se référant au dragon et agit comme un sujet. L'utilisation de mots plurilingues pour la création de rimes a une incidence sur la cohérence syntaxique qui reste cependant correcte. Les verbes dans d'autres langues sont utilisés dans leur forme infinitive, aucune volonté de transposition dans le système des temps français n'est affichée par l'élève.

La segmentation des unités du discours est tout à fait pertinente au vu de la forme poétique choisie et la construction des phrases est variée. Nous retrouvons des constructions propres à la poésie comme l'inversion du sujet et du verbe : « Sur l'Himalaya, Feï un doragon », mais aussi des constructions anciennes comme dans le vers « ayant un cœur bon » qui rappelle les écrits chevaleresques ayant pour vocation de réaliser des portraits moraux. Les informations mises en tête de vers sont variées et peu courantes au niveau de la classe grammaticale choisie, comme des verbes ou un pronom relatif. De plus, l'élève a fait le choix d'utiliser des virgules à chaque fin de vers, ce qui nous indique qu'il possède des références littéraires solides qu'il peut exploiter dans ses productions. Les majuscules sont correctement utilisées pour les noms propres et en début de vers. Cependant, l'élève n'a pas supprimé la

majuscule du mot « Fēi » dans le quatrième vers. Nous pouvons penser que cette erreur provient de l'utilisation même du matériel plurilingue et que malgré une utilisation syntaxiquement correcte, l'élève a peut-être eu un petit peu de mal à s'approprier ces éléments.

L'élève utilise des participes présents et passés en français et des verbes en langues étrangères. L'utilisation de participes passés participe à l'écriture normée d'un portrait moral descriptif. La morphologie verbale est maîtrisée en langue française mais n'est pas appliquée pour les verbes dans d'autres langues. L'orthographe lexicale est tout à fait correcte en français mais aussi dans d'autres langues. Cet élève n'ayant pas utilisé de termes qui ne se trouvent pas sur le mur des mots, les seules erreurs orthographiques possibles auraient été des erreurs de copie. L'élève respecte les accords de genre et de nombre lorsqu'il manipule une autre langue. Par exemple, dans le vers « Feï one doragon », le nom "doragon" et son déterminant "one" sont bien au singulier. Cette observation est relative car dans ce poème, tous les groupes nominaux sont singuliers. Cependant, nous pouvons remarquer que l'élève utilise le déterminant « la » devant le nom « luna » (« lune » en espagnol), ce qui est correct en français et en espagnol. Nous ne pouvons donc pas définir si l'élève a choisi ce déterminant car le nom « lune » est féminin en français ou si c'est une connaissance issue de son répertoire plurilingue. Nous pourrions pencher pour la seconde hypothèse car l'espagnol se trouve sur un pétale rouge dans la fleur des langues de cet élève. L'élève procède à de nombreuses expansions du groupe nominal : des propositions juxtaposées ou subordonnées. La construction de ce poème est extrêmement riche et prouve une certaine habileté à manipuler la langue de la part cet élève.

D'un point de vue stylistique, le poème est entièrement construit sur des rimes finales en [a] ou [ō], preuve que l'élève a porté une grande attention phonétique à son écrit. Dans les quatre premiers vers, nous remarquons une assonance en [a] appuyée par les rimes finales des vers 1, 3 et 4. L'élève utilise des rimes plurilingues comme entre « froid » et « luna » ou « doragon » et « bon ». Cet usage intensif montre que l'élève a bien saisi la notion de rime, et qu'il sait les utiliser dans un écrit personnel. Faire rimer différents mots, qu'ils soient dans des langues différentes ou non, est difficile et incite l'écrivain à repenser la construction

canonique d'un texte. Cet intérêt porté à l'aspect sonore des mots et à leurs relations a sans doute poussé l'élève à repenser les structures même de ses phrases. L'élève n'utilise aucun mot-valise dans son texte final contrairement à une version intermédiaire. Le mot-valise qui avait été retenu était le mot « latif », issu du répertoire plurilingue de la classe, qui a finalement été délaissé au profit de la construction des rimes. Nous pouvons nous questionner sur l'élimination de ce procédé par l'élève. Il est possible que celui-ci n'ait pas apprécié ce procédé de création lexicale et qu'il ne se soit donc pas senti à l'aise pour l'utiliser ici. Ou bien, en tenant compte de l'aspect sonore, il n'a pas réussi à conjuguer son envie de créer des rimes et d'insérer un mot-valise.

Comme dit précédemment, les élèves étaient libres de choisir la longueur de leur écrit et donc de "s'arrêter" quand ils le souhaitaient. Ceci explique la longueur de ce texte qui découle d'une réelle volonté de son auteur. Celui-ci a d'ailleurs réalisé une autre production d'écrit (annexe 15) dans le temps imparti, ce qui nous montre son implication et son attrait envers ce travail.

7.3.3. Analyse croisée des productions du troisième groupe

Ces deux écrits prennent la forme d'un écrit poétique, plus ou moins ressemblant à la forme poétique versifiée. Nous pouvons cependant remarquer que l'élève F semble mieux maîtriser sa forme, certainement parce qu'il fréquente de manière plus régulière ce type de texte. Ces deux écrits faisant partie du troisième groupe, rassemblent donc une grande quantité de langues et d'occurrences. Cependant, les élèves ont principalement utilisé le mur des mots sans forcément faire appel à leur propre répertoire langagier contrairement aux deux textes ciblés dans le deuxième groupe.

Ces deux productions montrent une certaine forme de maîtrise quant à l'insertion des rimes et autres jeux phoniques à l'intérieur de leurs écrits. Nous pouvons penser que la liberté de sens offerte par la forme poétique leur a permis de partir du matériel langagier plurilingue dans le but de créer leur texte. Nous pouvons aussi remarquer que ces élèves se sont grandement éloignés de l'illustration. Il est possible que cet éloignement leur ait permis de ne pas s'enfermer dans une structure entièrement narrative.

7.4 Indices de matérialisation d'une posture d'auteur

L'organisation des cercles de d'auteurs avait pour but de confronter les élèves à leur écrit et à celui des autres pour leur donner l'occasion de se questionner et de se conseiller. L'écoute de ces enregistrements montre que le guidage que nous avons fourni ne met pas en évidence les potentiels conseils que les élèves auraient pu se donner les uns aux autres. Il aurait été judicieux de préparer une banque de questions permettant aux élèves d'aider plus précisément leurs camarades. À la question posée « Quels conseils pourriez-vous donner à ... pour lui permettre d'améliorer son écrit ? », les élèves invitent leurs camarades à se référer au mur des mots presque exclusivement. Ils se conseillent donc de se référer aux outils (mur des mots, dictionnaire) mais ne proposent pas réellement de solutions, ou de méthodologies pour faire plus de place au matériel plurilingue dans les écrits des camarades. Ces enregistrements ne nous permettent donc pas d'affirmer si les élèves ont tenu compte des conseils de leurs camarades, car ces conseils ne sont pas réellement personnalisés. Nous n'avons donc pas tenu compte de ces enregistrements dans l'analyse qualitative précédente.

Cependant, le fait que les élèves acceptent simplement de lire leur écrit peut être une preuve de l'émergence de la posture d'auteur. Par exemple dans le premier cercle d'auteur (annexe 18), l'élève E2 ne souhaite pas lire son texte à ses camarades. Et c'est après les lectures des autres qu'il accepte finalement de lire. En effet, c'est la communauté de lecteurs et d'écrivains qui a permis à cet élève de dépasser ses craintes et de finalement, revendiquer son écrit. Ces enregistrements montrent aussi, l'émergence d'une posture réflexive des élèves sur l'utilisation des langues dans la production d'écrits. En effet, des élèves évoquent une méthodologie qui permet de comprendre le texte malgré l'utilisation des langues étrangères. Les élèves ont remarqué que le fait d'intégrer d'autres langues changeait quelque chose qui n'était pas spécialement lié au fil de l'histoire mais plutôt à la réception de l'écrit par un pair :

M : et alors, qu'est ce qu'est ce que ça fait ces autres langues ?

E3 : à la fin ça a un peu changé... l'histoire.

M : ça a changé l'histoire ?

E3 : pas trop...

M : alors qu'est ce que ça a changé d'utiliser d'autres langues dans un texte ?

E1 : la compréhension ?

(Cercle d'auteurs n°3, annexe 16)

Les élèves prennent aussi du recul face au texte lu, et semblent se rendre compte que le texte ayant pour support la langue française reste compréhensible, en particulier si le « décor » est installé en français au début du texte.

E1 : y'a des mots que j'ai pas compris

M : d'accord tu n'as pas compris certains mots. Mais est-ce que tu as compris ce qui se passait dans l'histoire ?

E1 : oui

M : Donc qu'est ce qu'on peut dire quand même sur des écrits plurilingues quand y'a plusieurs langues qui se mélangent, est ce qu'on arrive à comprendre quand c'est comme ça, quand y'a un petit peu de mots ?

E1 : oui quand tu connais... enfin...ce qui est bien c'est que tu commences en français du coup tu connais de quoi ça parle et après tu peux commencer à faire d'autres langues.

(Cercle d'auteurs n°3, annexe 16)

Sans forcément en être consciente, l'élève E1 commence à brosser une méthodologie de l'écrit plurilingue qui n'est cependant pas basée sur l'aspect sonore des mots. Il est tout de même intéressant qu'elle ait utilisé le verbe « faire » et non pas « utiliser » dans la phrase « oui quand tu connais... enfin...ce qui est bien c'est que tu commences en français du coup tu connais de quoi ça parle et après tu peux commencer à faire d'autres langues. ». Il est possible que cet usage soit lié à une erreur sémantique ou que l'élève exprime par ce mot une sorte de création autour des mots en langues étrangères. L'élève est dans l'action et semble vouloir agir sur son texte. Dans ce cadre, nous pouvons penser à l'émergence d'une posture d'auteur.

D'autres élèves évoquent le fait que la compréhension passe notamment par la proximité entre certaines langues et le français :

M : est-ce que vous avez compris leurs textes un petit peu, ce qui se passait dedans ? Est-ce que au final avec les langues étrangères est-ce qu'on arrive à comprendre quand même ?

EE : oui...

M : on arrive à comprendre plutôt bien ?

E4 :oui parce que parfois il y a des ressemblances avec le français...

M : c'est vrai...

E4 : et on comprend le sens... bah par exemple... si on dit... un oiseau euh... par exemple si on parle d'un oiseau, on peut se douter que c'est un peu voler...

(Cercle d'auteurs n°1, annexe 18)

De plus, dans sa prise de parole, l'élève E4 évoque que les langues étrangères ne sont pas forcément des obstacles à la compréhension car le contexte dans lequel le mot est utilisé peut nous donner des indices concernant son sens. S'intéresser à la compréhension du texte montre que les élèves tentent d'imaginer la réception de ce texte.

Les élèves entrent aussi petit à petit dans une posture métagraphique :

E1 : J'aimerais bien que tu fasse attention un peu aux verbes que tu as utilisés. Au niveau des... vous avez entendu les autres peut-être des choses ? Qu'est ce que vous avez remarqué ?

E2 : elle a dit « prena », « les passagers prena »

EE : oui...

E2 : alors que c'est « prirent »

E3 : « le bateau » aussi, « il coula » ça s'dit pas

M : si « le bateau coula »

E3 : oui mais « il coula » « le bateau il coula »

[...]

M : oui c'est vrai.

(Cercle d'auteurs n°2, annexe 19)

Grâce à ces cercles d'auteurs, les élèves questionnent la langue et mobilisent des connaissances grammaticales. Par cette attitude, ils se considèrent comme auteurs, mais aussi critiques. Ils sont capables de s'affirmer pour faire partager leurs connaissances à d'autres. L'émergence de la posture métagraphique participe à la construction d'une posture d'auteur, d'une personne qui joue avec la langue.

De plus, nous retrouvons à travers le choix assumé de l'élève F de clôturer son écrit après seulement 18 mots, une certaine forme de revendication de la posture d'auteur. Affirmer la fin d'un texte est une manière de considérer cet écrit comme un travail, et donc sa personne comme son auteur. En effet, dans cette deuxième production d'écrit (annexe 15), nous retrouvons le même type d'organisation spatiale sur la feuille et des constructions syntaxiques proches. Nous pouvons donc en déduire que l'élève a identifié son "style" d'écriture, une manière d'écrire qui lui est propre.

7.5. Analyse générale des données

Ces six écrits sont très riches qu'importe le groupe quantitatif auquel ils appartiennent. Les élèves se sont saisis de la consigne et des critères ; et ont proposé des textes tout à fait différents. Chacun s'est aussi approprié ce travail à sa manière et a donc fait preuve d'inventivité. Nous avons pu remarquer que les élèves s'étaient finalement peu servi du matériel plurilingue présent dans l'ouvrage. Cependant, l'illustration s'est imposée comme une réelle source d'inspiration pour les élèves. *L'ABC 5 langues* (Fiess, 2013) s'est donc avéré utile lors de la mise en texte. Cependant, cette utilité ne tient pas spécialement à sa nature multilingue, mais plutôt à ses illustrations et possiblement à la matérialisation permise par sa forme de pop-up.

Les critères d'utilisation des mots-valises et des rimes plurilingues ont certainement permis aux élèves une plus grande marge de manoeuvre pour créer un écrit unique et personnalisé. Apporter ces deux procédés stylistiques aux élèves leur a permis de développer une créativité individuelle. Cependant, nous pouvons remarquer que ces critères ont été plus ou moins difficiles à prendre en compte. En effet, 15 des 25 élèves n'ont utilisés qu'un mot-valise, voir aucun. Il est possible que la fréquentation, relativement courte, de ce procédé, ne leur ait pas permis de concrètement se l'approprier. Il aurait pu être intéressant de travailler cela dans un premier temps en français grâce à d'autres ouvrages de littérature, comme les albums de Claude Ponti. Ainsi, le processus de création de mots-valises plurilingues aurait pu être plus aisé pour les élèves et ils auraient peut-être eu plus de facilités à les intégrer à leurs productions. Dans un deuxième temps, l'utilisation de rimes plurilingues s'est imposée comme une réelle difficulté pour les élèves. L'utilisation de la forme narrative, choisie par une grande partie des élèves, n'est pas la plus courante pour l'intégration de jeux sur les sonorités. Un nourrissage plus important de textes narratifs présentant des rimes, dans une ou plusieurs langues, aurait pu faciliter le travail des élèves. L'étude d'autres ouvrages plurilingues présentant cette caractéristique aurait pu donner aux élèves d'autres représentations du mélange des langues, en particulier des ouvrages jouant sur les sonorités entre les langues comme par exemple le travail de Raymond Queneau (1982).

De manière générale, l'utilisation des langues étrangères n'a pas spécifiquement influencé la cohérence sémantique dans son ensemble, quel que soit le groupe. Les écrits proposés avaient du sens et proposaient un univers et une situation clairs. L'utilisation du matériel plurilingue a cependant beaucoup plus influencé l'aspect grammatical et morphologique des textes. Les plus grandes sources d'incompréhension étaient liées à la non-transposition des constituants accompagnant les mots en langues étrangères.

Les élèves du troisième groupe ont principalement utilisé le mur des mots sans forcément faire appel à leur propre répertoire langagier. Alors que les productions des élèves du deuxième groupe sont nourries par des occurrences provenant de leur propre répertoire plurilingue. Bien que ces élèves n'aient pas été les plus à l'aise pour l'intégration de matériaux plurilingues, ils ont cependant montré des facilités à écrire à partir de leurs propres connaissances plurilingues.

CONCLUSION

La mise en place de cette séquence dans le cadre du recueil de données présente des intérêts dans le cadre d'une pratique de classe, ainsi que par les compétences et habilités développées par les élèves en production d'écrits. L'utilisation des langues étrangères n'est pas ici une variable dans le travail d'écriture mais bien le cœur de celui-ci. Par les nombreuses séances de familiarisation avec des écrits plurilingues, les élèves se sont retrouvés confrontés à de nouveaux procédés, de nouvelles formes poétiques. Les jeux de mots ciblés dans cette séquence, les rimes plurilingues et les mots-valise, ont poussé les élèves à manipuler et mettre en lien des langues variées avec le français.

Nous avons pu remarquer lors des échanges en classe que les certains élèves se sont sentis très valorisés de pouvoir partager avec les autres leurs connaissances issues de la pratique de leur(s) langue(s) familiale(s). Dans le cadre d'une recherche de ce type, il aurait pu être intéressant d'observer d'avantage les échanges informels entre les élèves dans les temps destinés à la production d'écrits. Le contenu et la fréquence de ces échanges auraient pu nous permettre de visualiser si les élèves prenaient en compte les autres comme des ressources potentielles de matériaux plurilingues. Ces indices auraient pu nous permettre de

réaliser de manière explicite si les élèves ont conscience de leur appartenance à une communauté de personnes elles-mêmes plurilingues.

Comme exposé précédemment, les séances proposées dans le cadre des cercles d'auteurs n'ont pas permis de vérifier la matérialisation d'une posture d'auteur par les élèves, et ce en particulier dans des échanges avec leurs pairs. Ce type de regroupement est complexe et nécessite une pratique explicite et régulière. Les élèves doivent avoir l'habitude d'exposer leur texte devant la classe et de savoir en parler. Cette séance était une première pour les élèves, ils n'avaient donc pas les compétences nécessaires au bon déroulement de cette activité sans un étayage et des aides spécifiques apportés par l'enseignant. Notre faible expérience de la classe, ne nous a pas permis d'anticiper ces difficultés, donc l'efficacité de ces cercles d'auteurs a été très limitée. Les données recueillies montrent que la pratique d'une écriture plurilingue basée sur les rencontres de l'élève avec d'autres langues font émerger une posture d'auteur affirmée. Les choix sensibles exercés, tant sur la longueur de leur texte et sur le matériel plurilingue choisi, nous permettent de relever des indices liés à la matérialisation de cette posture. En effet, certains élèves ont puisé dans leur répertoire plurilingue sans que ces occurrences n'aient été découvertes lors du travail en classe. Nous pouvons ainsi en déduire que les élèves se sont fait suffisamment confiance pour puiser dans ces connaissances et qu'ils se sont considérés comme des êtres plurilingues auteurs d'écrits plurilingues.

Même si la proposition d'un projet d'écriture a été affichée pour les élèves, les seuls destinataires étaient les élèves et les enseignantes. À ce titre, les élèves se sont approprié le répertoire plurilingue créé en groupe car consciemment ou inconsciemment, ils auraient un lectorat qui comprendrait leurs écrits. Nous pouvons nous demander si l'inventivité dont ils ont fait preuve se serait aussi développée lors d'un projet avec pour destinataires des personnes étrangères à la classe. Il pourrait être intéressant de mener cette séquence mais avec une finalité d'exposition des écrits pour une communauté étrangère au projet afin d'identifier les libertés prises par les élèves concernant leur manière d'utiliser leur répertoire plurilingue.

Les données recueillies montrent que les élèves, étant confrontés à un objectif et à des variables nouvelles, ont innové dans leurs productions d'écrits. Comme montré dans la production de l'élève D, le travail autour du plurilinguisme a nourri les compétences des élèves en production d'écrits et notamment dans le cadre de l'utilisation de procédés

stylistiques. Ils ont été capables de se saisir du matériel plurilingue et de l'utiliser sans adapter un modèle narratif proposé. Que les élèves se soient uniquement servi des créations langagières réalisées en groupe ou qu'ils aient réussi à adapter les procédés fréquentés en classe de manière personnelle, nous rencontrons à travers tous ces écrits des innovations langagières singulières. Ces innovations sont donc le signe d'une pratique créative de la production d'écrits.

Ce travail de recherche et les données recueillies ont montré l'intérêt de l'exploitation du plurilinguisme en production d'écrits au cycle 3 dans le cadre de ce projet d'écriture. Au cours de cette séquence, les élèves ont développé de nouvelles compétences grâce à l'exploitation de d'autres langues vivantes en production d'écrits. Il serait intéressant d'observer les résultats d'un tel protocole au sein de d'autres classes de cycle 3, dans des écoles correspondant à des milieux sociaux variés, afin d'en identifier les différents résultats pour générer une analyse plus globale. Nous pouvons nous demander si ces compétences pourraient être réinvesties dans d'autres types de travaux d'écriture. Une observation sur une période plus longue des élèves confrontés à de ce travail pourrait aussi permettre de d'évaluer l'impact potentiel de celui-ci dans la scolarité des élèves, tant sur leur rapport aux langues que sur leur rapport aux autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Articles de revue, chapitres d'ouvrage :

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, (158), 76-83. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>

Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de la DFLM*, (30), 27-33. <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>

Bourhis, V. & Deschoux, C. (2021). Esquisse d'une typologie des livres imagés plurilingues pour l'école. *Le français aujourd'hui*, 215, 23-38. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.215.0023>

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, (5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Fleuret, C. (2012). La littérature de jeunesse pour explorer l'écrit en contexte plurilingue. *Revue Vivre le primaire*, 25(1).

Fleuret, C., & Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels: Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, 65, 95-111.

Full, B., & Lecolle, M. (2018). *Jeux de mots et créativité: Langue(s), discours et littérature*. De Gruyter. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk07j>

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26(1), 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>

Gobbé-Mévellec, E., & Paolacci, V. (2022). Des albums plurilingues à l'école pour les lecteurs... plurilingues ?. *Publije*, (1).

<https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/161>

Gobbé-Mévellec, E., & Paolacci, V. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ?. *Repères*, (65), 39-57. <https://doi.org/10.4000/reperes.5019>

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes

Huver, E., & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : créativité ou poïesis ?. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4885>

Kervyn, B., Châteaureynaud, M-A., Cabrit, A. & Duprat. E. (2022). Hétérogénéité et plurilinguisme en classe ordinaire : de constats à l'exploration de réponses coconstruites. *Repères*, (65), 205-221. <https://doi.org/10.4000/reperes.5174>

Larrivé, V. (2020). Prise en compte du sujet lecteur à l'école élémentaire. Éléments de constat chez les professeurs des écoles stagiaires exerçant en cycle 3. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.936>

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>

Pedley, M. (2018). *Mother Tongue Other Tongue* : approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4820>

Reuter, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (89), 25-44

Sève, P. (2018). Par l'autre bout de la lorgnette : Enseigner l'écriture par et dans ses effets aux cycles 2 et 3. *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, Diptyque, Namur. <https://hal.uca.fr/hal-01918639>

Simon, D., & Sandoz, M. M. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), 265-276. <https://doi.org/10.3917/ela.151.0265>

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26(1), 203-215. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>

Tremblay, O & Anctil, D. (2020). Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62. <http://journals.openedition.org/lidil/8322>

Tremblay, O., Turgeon, E. & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2). <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 189-190. <https://journals.openedition.org/pratiques/9999>

Turgeon, E., Tremblay, O. & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères*, 59, 7-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>

Vorger, C. (2021). L'alternance des langues en slamant. Quand l'atelier slam permet la mise en jeu, en voix, en résonance, en corps et en scène des répertoires plurilingues. *Cahiers de l'ACEDLE*, 3(18-3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9995>

- **Ouvrages scientifiques**

Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press. (Oeuvre originale publiée en 1972).

Gadeau, J., Eva, G., & Finet, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe. Cycles II et III*. 239.

- Thèse

Pilorgé, J. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>

- Oeuvres poétiques :

David, D., Galeron H. (2023). *Le mime Osa*. Motus Editions.

Gravel, F., Pinabel, L. (2019). *Branchez-vous ! : Et autres poèmes biscornus*. Les 400 coups.

Queneau, R. (1982). *Exercices de style*. Gallimard.

- Albums :

Fiess, J. (2013). *ABC 5 langues*. Albin Michel Jeunesse.

Rascal. (2015). *Le petit chaperon rouge*. École des loisirs.

Semerano, M. & Vergari, L. (2013). *Les langues de chat*. Dulala.

Valentin, E. et Green, I. (2008). *Bou et les 3 zours*. L'atelier du poisson soluble.

- Rapports institutionnels :

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cnesco. (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

Cnesco. (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

OECD. (2018). PISA 2018 Results (Volume II). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/255e936f-en.xlsx?expires=1709116968&id=id&accname=guest&checksum=0B4CBA2956A9ED42203DE2BFACF227B5>

- Textes institutionnels :

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2020) *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020.

Ministère de l'Éducation Nationale. Hunault, O., Poncelet, Y. (2022). *L'enseignement en Cours Moyen : état des lieux et besoins*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015) *Socle commun de connaissances de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

- Ressources pédagogiques :

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016) Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ? Enseigner l'écriture au Cycle 3, Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/16411/download>

- Site(s) Web :

European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. (2011). CARAP, un cadre de référence pour les approches plurielles. Repéré à :

<https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx#:~:text=Selon%20la%20définition%20qui%20a,%27ambition%20d%27enseigner%20>».

Élodil. Université de Montréal. (2010). Repéré à : https://elodil.umontreal.ca/elodil1/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf

TABLE DES FIGURES

Fig.1. David, D., Galeron H. (2023). Le mime Osa. Motus Editions.....	43
Fig.2. Données statistiques liées à l'annexe 6.	51
Fig. 3. Fiess, J. (2013). ABC 5 langues. Albin Michel Jeunesse.	55
Fig.4. Production de l'élève A. Annexe 8.....	57
Fig. 5. Fiess, J. (2013). ABC 5 langues. Albin Michel Jeunesse.	58
Fig. 6. Fiess, J. (2013). ABC 5 langues. Albin Michel Jeunesse.	62
Fig. 7. Production de l'élève C. Annexe 10.....	63
Fig. 8. Production de l'élève C. Annexe 10.....	66
Fig. 9. Fiess, J. (2013). ABC 5 langues. Albin Michel Jeunesse.	67
Fig. 10. Production de l'élève D. Annexe 11.....	68
Fig. 11. Fiess, J. (2013). ABC 5 langues. Albin Michel Jeunesse.	72
Fig. 12. Production de l'élève E. Annexe 12.....	73
Fig.13. Production de l'élève E. Annexe 12.	75
Fig.14. Production de l'élève E. Annexe 12.	76
Fig.15. Production de l'élève F. Annexe 13.....	77

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 : fleur des langues de la classe	97
Annexe 2 : grille EVA originale.....	98
Annexe 3 : grille d’analyse des écrits plurilingues (grille EVA adaptée)	99
Annexe 4 : mur des mots individuel	100
Annexe 5 : fiche “coup de pouce”	102
Annexe 6 : tableau statistique des fleurs de langues des élèves	103
Annexe 7 : occurrences des différentes langues et moyennes d’utilisation.....	104
Annexe 8 : production d’écrit de l’élève A.....	105
Annexe 9 : production d’écrit de l’élève B.....	106
Annexe 10 : production d’écrit de l’élève C.....	107
Annexe 11 : production d’écrit de l’élève D.....	108
Annexe 12 : production d’écrit de l’élève E.....	109
Annexe 13 : production d’écrit de l’élève F	110
Annexe 14 : production d’écrit de l’élève G.....	111
Annexe 15 : deuxième production de l’élève F	112
Annexe 16 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 3 lors des cercles d’auteurs.....	113
Annexe 17 : fiches des séances menées.....	116
Annexe 18 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 1 lors des cercles d’auteurs	121
Annexe 19 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 2 lors des cercles d’auteurs	123

Annexe 1 : fleur des langues de la classe



Annexe 2 : grille EVA originale

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble (niveau textuel)	Relations entre les phrases (niveau mésostructurel)	Phrase (niveau microstructurel)
Pragmatique (1)	1) - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte, ...) - L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre, ...)	4) - Le guidage du lecteur est-il assuré ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part ... d'autre part, ensuite, enfin, ...) - Les choix thématiques (2) sont-ils pertinents ? - La cohérence thématique (3) est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements)	7) - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase ...) - Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?
Sémantique	2) - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte (narratif, explicatif, descriptif, prescriptif, poétique, argumentatif) est-il approprié ? - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5) - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) - Les substituts (4) sont-ils appropriés ? - L'articulation entre les phrases propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ?	8) - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences, ...)
Morphosyntaxique	3) - Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? - Le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple, imparfait/passé composé pour un récit) - Les valeurs des temps verbaux est-elle bien maîtrisée ?	6) - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...) - La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9) - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe lexicale (7) est-elle, dans l'ensemble, correcte ? - L'orthographe grammaticale (8) est-elle, dans l'ensemble, correcte ?
Aspects matériels	10) - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural, ...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères, ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations, ...)	11) - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres, ...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue, ...)	12) - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses, ...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres, ...)

Annexe 3 : grille d'analyse des écrits plurilingues (grille EVA adaptée)

	Le texte dans son ensemble	Les relations entre les phrases	La phrase elle-même
Point de vue pragmatique	L'élève tient-il compte de l'image ? (présence de certains mots de la double page) A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (écrit poétique plurilingue, titre, organisation en strophes) L'écrit produit-il l'effet recherché ? (mélange des langues ?) Quelle est la longueur du texte ? Quel est le nombre de mots plurilingues dans le texte ? L'élève a-t-il pris en compte les remarques de ses camarades pour réviser son texte ?	Le guidage du lecteur est-il assuré ? (retours à la ligne, rimes) Les choix thématiques sont-ils en lien avec les supports étudiés ? La cohérence thématique est-elle perceptible ? (progression de la thématique)	La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase)
	<u>D'un point de vue stylistique</u> Y a-t-il dans le texte des traces d'une attention phonétique ? Des allitérations, des assonances ? Des jeux de paronymie ?	<u>D'un point de vue stylistique</u> L'élève a-t-il opéré des rimes plurilingues ?	<u>D'un point de vue stylistique</u> L'élève a-t-il créé des mots-valises français et/ou plurilingues ?
Point de vue sémantique	Le texte est-il compréhensible ? Y a-t-il une cohérence sémantique ? L'élève a-t-il choisi de jouer sur un registre humoristique ou absurde ? A-t-il écrit un texte poétique ? Y a-t-il des traces d'une narration proche du récit ? Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) - Les substituts sont-ils appropriés ? - L'articulation entre les phrases propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ?	Le lexique est-il adéquat ? (plurilingue) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences, ...)
Point de vue morphosyntaxique	Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? Quel(s) temps l'élève a-t-il choisi ? - Le système des temps est-il homogène ? - Les valeurs des temps verbaux sont-elles bien maîtrisées ?	La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...) L'utilisation de mots plurilingue a-t-elle une incidence sur la cohérence syntaxique ? La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ? La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? Avec les verbes dans d'autres langues ?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) Est-elle transposée pour les verbes dans d'autres langues ? - L'orthographe lexicale (7) est-elle, dans l'ensemble, correcte en français ? L'élève a-t-il des difficultés à orthographier des mots en langues non français ? - L'orthographe grammaticale (8) est-elle, dans l'ensemble, correcte ? Est-elle transposée pour les mots dans d'autres langues ? L'élève respecte-t-il les accords de genre et de nombre lorsqu'il manipule une autre langue ? L'élève procède-t-il à des expansions du groupe nominal ?
Aspects matériels	(seulement avec révision des écrits) Le support est-il bien choisi ? - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères, ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations, ...)	La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres, ...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue, ...)	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses, ...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres, et ce même avec des mots dans d'autres langues)

Annexe 4 : mur des mots individuel

Mur des mots			
Verbes			
Voler	Fēi, 飞 (chinois) Volfé	Brûler	Oparzenie (polonais) Brulopa
Se regarder	Mxng hñh kạn (thai) (se) Kangarder	Câliner	Kuscheln (allemand) Caleln
Souper	Supper (anglais)	Remplir	Chốngmăn 充满 (chinois) Chonglir
Passer	Passieren (allemand), Passaggio (italien) Paggio	Baigner	Xízǎo 洗澡 (chinois) Baixǐ
Rayer	vykreslyty викреслити (ukrainien) Raty	Bronzer	Prendere il sole (italien) Prenzer
Fermer	Fechar (portugais) Merfech	Grimacer	Ktskvel Կծկվել (arménien) Grikvel
Noms			
Chemise	Shatsu (japonais) シャツ Chemshast	Marque-page	Zakladka закладка (ukrainien)
Tasse	Taza (espagnol) Tasza	Classeur	Carpeta (espagnol) Clasta
Tea	Thé (anglais)	Chou-fleur	Cauliflower (anglais)
Homme	Moujchina мужчина (russe)	Chat	Qhett (arabe) Mao 猫 (chinois) Cat (anglais) Gato (espagnol) Jákuma (bambara, Mali) Cattus (latin) Chatus
Dragon	Doragon (japonais) ドラ ゴン Dogon	Soupe	Hisa'an (arabe) حساء Soupan
Lune	Lua (portugais) Luna	Samedi	Atsabt (arabe) السبت Atsdi
Juin	Juni (allemand) Niju	Cheminée	Kamin (allemand) Kamiche
Humain	Human (anglais) Maiman	Sable	沙 Shā (chinois) Sashā
Miroir	Jingzi (chinois) 镜子 Jingoir	Rideau	Curtain (anglais) Ricurt

Téléphone	Haendeupon 핸드폰 (coréen) Télédeupon	Livre	Shu 书 (chinois)
Arbre	Arvor (portugais) Arbvor		
Herbe	Grama (portugais)	Cuillère	lozhka ложка (ukrainien) Cuielka
Adjectifs			
Noir	‘aswad (arabe) أسود Noiwad Black (anglais) Noick Kuro (japonais) Noiro	Blanc	Branco (portugais) Blanco
Mignon	Latif (arabe) لطيف Mitif	Nuageux	Nuvoloso (italien) Nuavoloso
Joyeux	i gëzuar (albanais) Joygëz	Ensoleillé	Hareta 晴れた (japonais) Ensoreta
Vert	Verde (portugais) Vede	Jaune	‘asfar (Arabe) أصفر Jaunas
Beau	Ŝwy (thai) สวย	Laid	çirkin (turo)
Gentil	Allin (quechua)	Méchant	Malbona (esperanto)
Fatigué	Lassitudo (latin)	Inquiet/Inquiète	Preoccupatu (corse)
Difficile	Truden (bulgare) труден	Drôle	Komik (créole haïtien)
Grand	Megálo (grec) μεγάλο	Petit	Biroz (ouzbek)
Peureux	Medroso (portugais)	Triste	Tristu (corse)
Autres			
Un, deux, trois	One, two, three (anglais) N'jê, dy, tre (albanais)	Deux	yerku (Arménien) երկու Dełı
Hier, aujourd’hui, demain	Yesterday, today, tomorrow (anglais)	Salut ! Ça va ?	¡Hola! ¿Qué tal?

Annexe 5 : fiche “coup de pouce”



Le petit coup de pouce



Les critères à respecter

- ☐ J'utilise au moins 2 langues.
- ☐ Je fais des rimes plurilingues.
- ☐ J'utilise des mots-valises plurilingues.

Voici quelques conseils, lis-les pour améliorer ton texte.



Pense à faire des rimes plurilingues.

- Pense aux mots que tu connais dans d'autres langues (anglais).
- Sers-toi du **mur des mots** pour en ajouter à ton texte.
- Tu peux aussi utiliser des **mots de liaison**.

Ex : un jour, hier, demain, puis, ensuite, alors...

- Sois vigilante à l'orthographe : et/est ; teacher
- Vérifie les accords du Groupe Nominal et du Verbe.

- Comment s'appelle le boy ? Pourquoi est-il content ?
- Peux-tu te servir du globe terrestre ?

Annexe 6 : tableau statistique des fleurs de langues des élèves

	Langues parlées	Langues comprises	Langues entendues	Langues vues	Total
Français	26	0	0	0	26
Anglais	25	0	0	0	25
Espagnol	15	3	5	1	24
Italien	1	0	11	1	13
Portugais	3	1	9	0	13
Mandarin	0	0	1	23	24
Japonais	0	0	1	12	13
Arabe	0	2	6	7	15
Allemand	1	0	5	0	6
Ukrainien	0	0	1	1	2
Égyptien ancien (hiéroglyphe)	0	0	0	1	1
Manouche	1	0	0	0	1
Gitan	1	0	1	0	2
Langue des signes	1	0	0	1	2
Russe	0	0	2	1	3
Flamand	0	1	0	1	2
Patois	3	0	0	0	3
Occitan	1	0	0	0	1
Langue africaine	0	0	0	1	1
Total	78	7	42	50	177

Annexe 7 : occurrences des différentes langues et moyennes d'utilisation

	Anglais	Espagnol	Portugais	Italien	Allemand	Chinois	Russe	Ouzbek	Bulgare	Arabe	Japonais	Albanais	Grec	Quechua	Latin	Arménien	Mot-valise	Nombre d'occurrences	Nombre de mots total	Rapport moyen entre le nombre d'occurrences et le nombre de mots
	5	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	37	21,6216216216216
	7	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	21	90	23,3333333333333
	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	115	5,21739130434783
	1	2	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	9	118	7,6271186440678
	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6	18	33,3333333333333
	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	71	12,6760563380282
	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	9	71	12,6760563380282
	4	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6	17	71	23,943661971831
	5	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	12	57	21,0526315789474
	12	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	16	95	16,8421052631579
	1	3	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	12	191	6,28272251308901
	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	80	7,5
	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8	120	6,66666666666667
	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	7	67	10,4477611940299
	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7	74	9,45945945945946
	2	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	10	88	11,3636363636364
	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	5	96	5,20833333333333
	7	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	13	78	16,6666666666667
	2	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	10	41	24,390243902439
	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5	83	6,02409638554217
	2	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	8	80	10
	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	108	6,48148148148148
	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	104	5,76923076923077
	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5	79	6,32911392405063
	75	34	16	14	2	6	4	2	2	6	4	2	1	1	2	3	48	222		
Total																		9,25	86,73913	
Moyenne																		2		10,223880597015

Le pinguin et le peacock

Il était une fois un pinguin, il avait une patte cassée, il était, il s'appelait Etroit et il adorait manger des poissons que lui ramenait sa famille. Un jour tous les pinguins, sont partis afin de pour explorer leur continent leur continent. Etroit était resté tout seul au camp mais il décida quand même d'aller faire une petite balade. Au bout de quelques heures il avait très faim mais il avait oublié la direction du camp. Il sauta donc l'eau pour chercher de la nourriture car il avait trop faim mais le courant l'emporta. Il se retrouva en vase et il rencontra un peacock.

Annexe 9 : production d'écrit de l'élève B

o Pendant un atlatl à bord le bateau du purilinguisme apporte des malades aux enfants du monde. Des moines et des femmes chargent la cargaison. Il faisait nuage et une tempête allait arriver. Ils chargent la cargaison de plus en plus vite et ils partent de France pour aller au Japon. Pendant le voyage, ils se sont arrêtés en Grèce où ils déchargent une partie de la cargaison. ... ils se rendent compte
Cependant
qu'ils commencent à faire mauvais temps même ! Ils partent en direction du Japon et ils arrivent au Japon où ils déchargent le reste de la cargaison.

Annexe 10 : production d'écrit de l'élève C

Un nouveau petit boy medroso arrive avec sa family a Paris dans l'Éropa.

C'est une journée Ensorka.

Il va dans une nouvelle classe.

Il se fait des yenku amis

Le One s'appelle Djone et le two s'appelle Sou.

Il a un nouveau bureau.

Bruno est à côté de lui, il a très chaud.

Il traballo sur le pazarra.

Le petit boy se name Marius.

Il trouve sa teacher très allin car dans la cour elle joue avec eux.

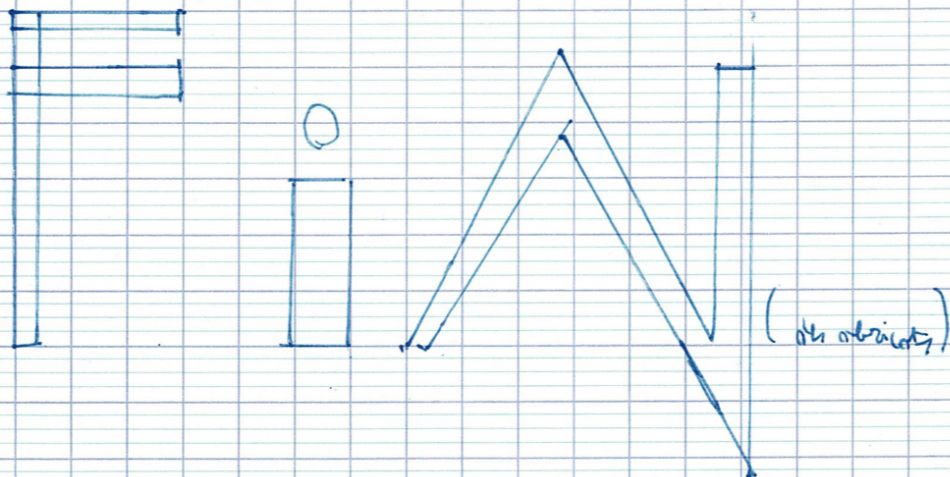
Raty - dogon - Singair - brubpa - Télédeupon - Mitif - blanco - jaunat.

Les mots que j'ai aimé!

Annexe 11 : production d'écrit de l'élève D

Une journée normale

C'est moi Rémi, I am Dorian Thury c'est le nombre de révisions dans la
 cave, mes amis sont là, I am happy. Et cette année, je reviens en
 CM 2. Le teacher is un peu. Elle a 40 ans et fait 170 cm. Et
 l'heure du supper, J'ai été à la remonte-charge Vigézien. And je me
 suis dirigé vers la cave de révisions. Mon amis m'attendent
 il s'appelle David is dog. Puis on est revenu en classe et on a fait
 de la Grammaire. Après je suis revenu à la maison et j'ai fait mes
 devoirs



Annexe 12 : production d'écrit de l'élève E

L'histoire de Pinguino

Hello je suis pinguino

Et today dans le ciel

Dans la neige blanco.

Je fei et... j'ai vu un moujchina fall en sky

Je suis descendu i gèguar pour le voir.

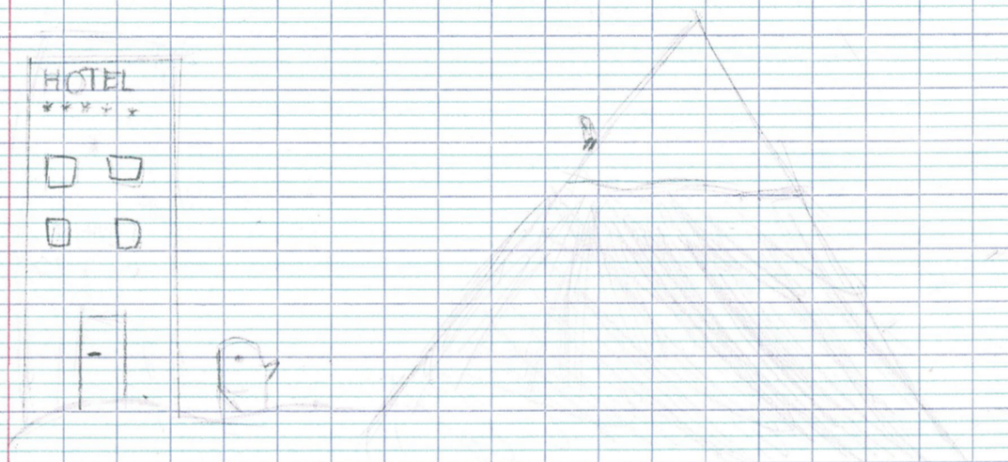
Il était médraso, il est parti, je l'ai suivi.

Il avait un tee-shirt raty, il était mégalo.

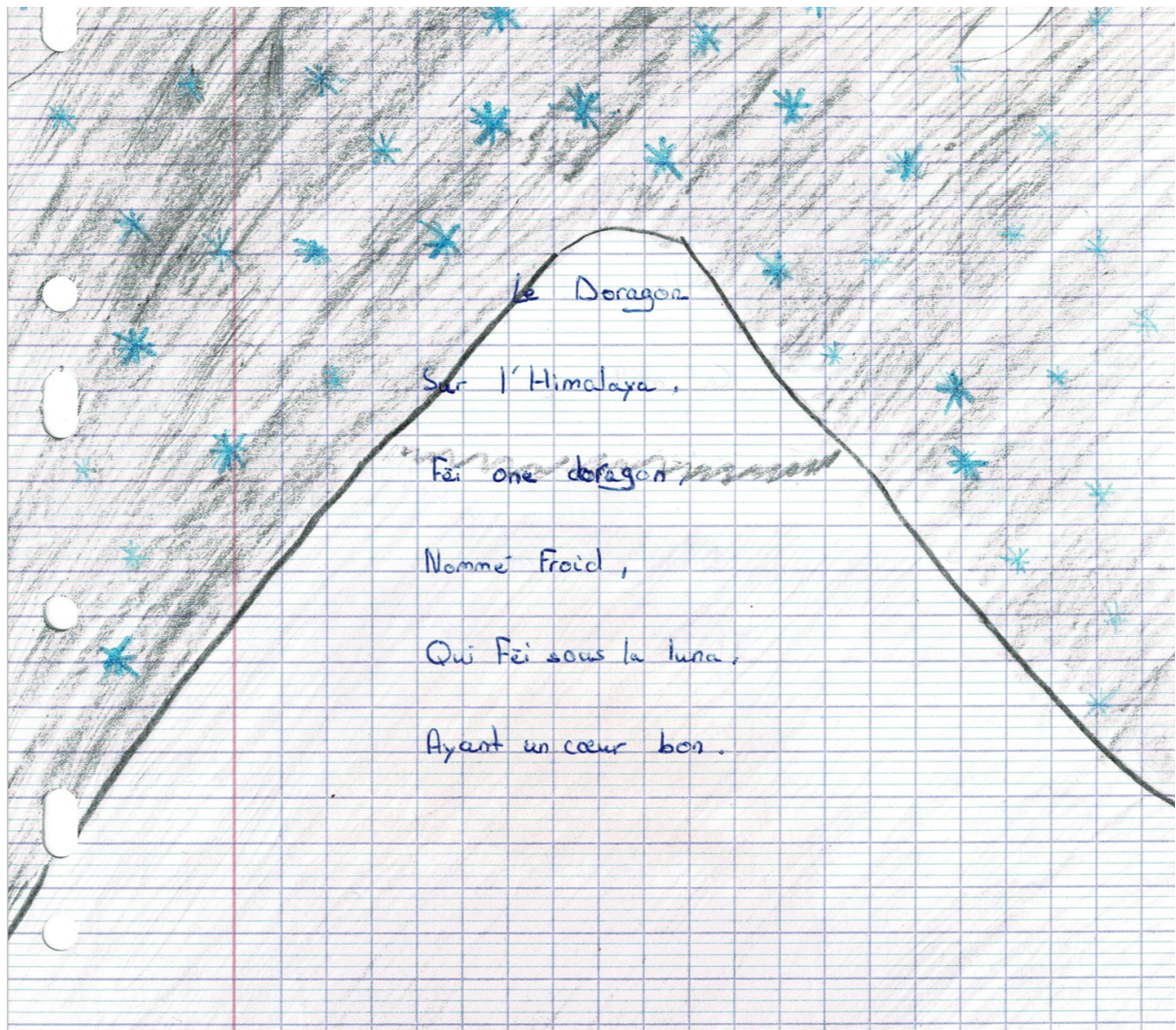
Il a couru jusqu'à hotel...

Puis il est sorti de l'hôtel, il a dit des miff>>>!

On s'est kangarder, puis je me suis volé.



Annexe 13 : production d'écrit de l'élève F



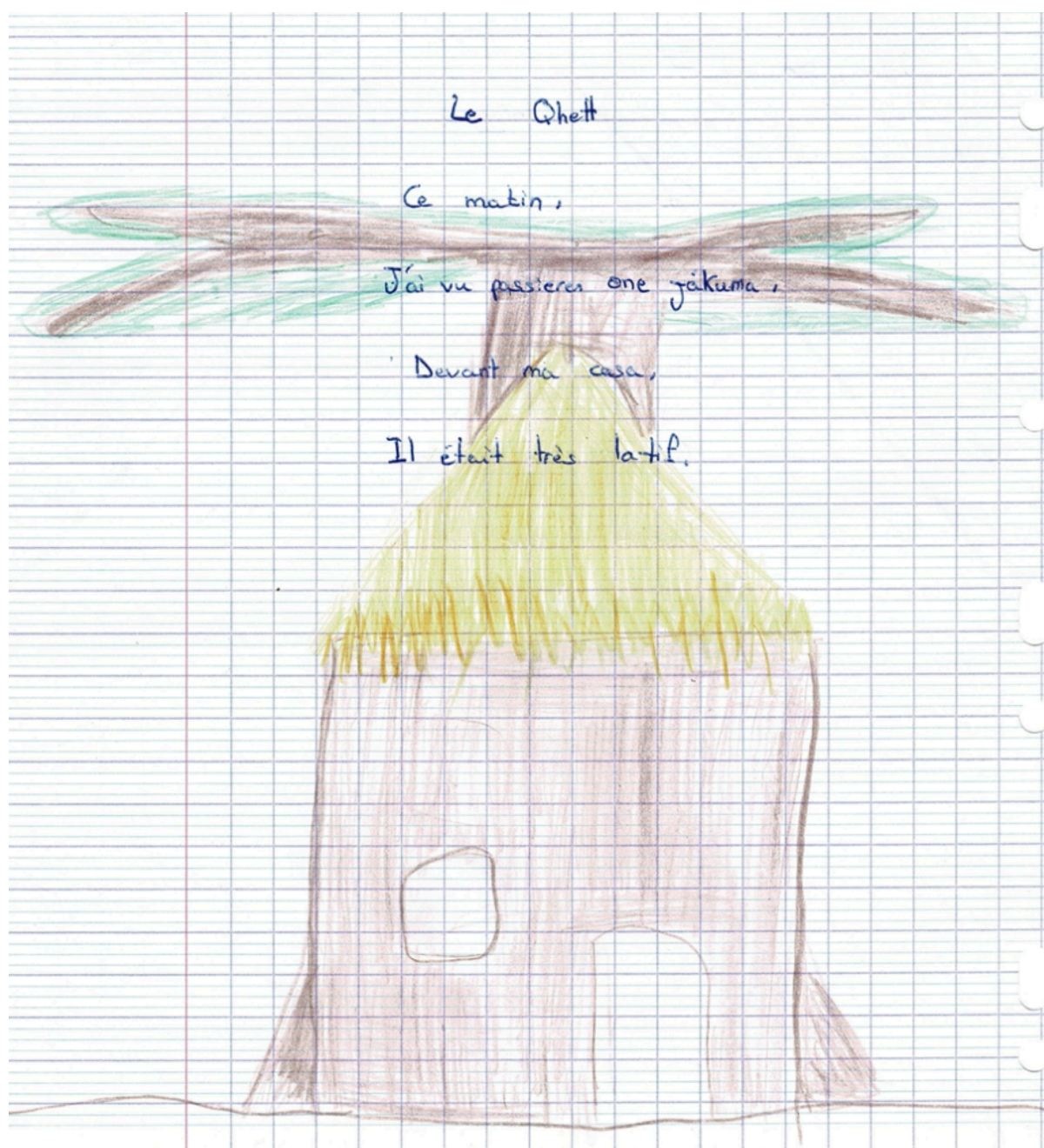
Annexe 14 : production d'écrit de l'élève G

Juin

En juin, les humains passaient leurs vacances à la plage.
Ils mettaient souvent des lunettes de soleil pour ne pas
brûler les yeux. Pour prendre le soleil ou se baigner, ils venaient
sur le sable. En rentrant, ils changeaient leur régime de thé
puis ils le buvaient. Le dimanche, ils se mettaient en chemise
pour aller à la messe. Leur maison était jolie et mitoyenne.
La journée, elle était très ensoleillée. Dans le jardin, il y
avait beaucoup d'herbe et de fleurs.



Annexe 15 : deuxième production de l'élève F



Annexe 16 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 3 lors des cercles d'auteurs

M : maitresse

E : élève

EE : élève

[lecture du texte de E1]

M : ok. Qu'est ce que vous pouvez dire sur son texte ? Qu'est-ce que vous avez pu remarquer ?

E2 : bah... qu'elle a utilisé d'autres langues

M : oui, elle a utilisé d'autres langues.

E3 : (à voix basse) c'est ce que je voulais dire

M : et alors, qu'est ce qu'est ce que ça fait ces autres langues ?

E3 : à la fin ça a un peu changé... l'histoire.

M : ça a changé l'histoire ?

E3 : pas trop...

M : alors qu'est ce que ça a changé d'utiliser d'autres langues dans un texte ?

E1 : la compréhension ?

M : ça a changé oui oui la compréhension. Est-ce que vous avez quand même compris où elle voulait en venir un petit peu ? Vous avez compris quelque chose à son texte quand même ?

EE : oui.

M : E qu'est ce que tu voulais dire ?

E4 : je sais plus.

M : tu as oublié ?

E4 : oui.

M : d'accord.

[lecture du texte de E2]

M : alors qu'est-ce qu'on remarque dans le texte de L. ?

E1 : y'a pas de mots-valises et de...

M : on s'écoute les filles s'il vous plaît ? Héloïse vient de dire quelque chose. Tu veux bien répéter pour tout le monde Heloïse s'il te plaît ?

E1 : y'a pas de mots-valises ni de mots anglais, enfin de d'autres langues

M : mmh alors...

E3 : y'a nuovoloso

E1 : oui mais y'en a qu'un

[...]

[lecture du texte de E3]

E1 : y'a des mots que j'ai pas compris

M : d'accord tu n'as pas compris certains mots. Mais est-ce que tu as compris ce qui se passait dans l'histoire ?

E1 : oui

M : Donc qu'est ce qu'on peut dire quand même sur des écrits plurilingues quand y'a plusieurs langues qui se mélangent, est ce qu'on arrive à comprendre quand c'est comme ça, quand y'a un petit peu de mots ?

E1 : oui quand tu connais... enfin...ce qui est bien c'est que tu commences en français du coup tu connais de quoi ça parle et après tu peux commencer à faire d'autres langues.

[...]

M : Peut-être que maintenant vous avez d'autres conseils généraux ou des questions ou des difficultés que vous avez eues ?

E 4 : (*inaudible*)

M : J. dis nous

E4 : bah des fois j'ai fait des phrases... qui veulent rien dire

M : ah. Alors qu'est ce que tu peux faire pour ça ? Comment tu t'en ais rendu compte qu'elles voulaient rien dire ?

E4 : bah parce que « à la chouette » ça veut rien dire

E1 : oui j'ai pas compris pourquoi t'avais dit « à la chouette ». C'était quoi la phrase d'avant ?

E4 : euh... bah en fait y'a un point.

M : Oui... donc c'était une phrase finie. Donc redis-nous cette phrase.

E4 : à la chouette dit le flamand rose

EE : ah oui...

M : alors comment on peut la modifier cette phrase ? Quelqu'un veut bien l'aider ?

E2 : dis à la chouette...

E3 : nan... dis le flamand rose à la chouette

EE : nan...

M : Plus simple

EE : dis...

M : Pourquoi vous mettez « dit » au début ? Qui parle à qui déjà ? Parce qu'en fait je pense qu'on a du mal à comprendre qui parle à qui. Qui dit à qui ?

EE : c'est le flamand rose.

Annexe 17 : fiches des séances menées

Séance 1 : Les langues de chat & la fleur des langues		
Phase 1 Lecture	Modalités : en classe entière	Temps : 10 minutes
	Matériel : Les langues de chat	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : lecture
	Consigne : Nous allons vous lire ce livre qui s'intitule Les langues de chat. C'est donc une activité durant laquelle vous devez être attentifs car nous allons en discuter juste après. C'est compris ?	
Phase 2 Bilan de la lecture	Modalités : en classe entière	Temps : 10 minutes
	Matériel : tableau, exemple de fleur	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Maintenant que vous avez bien écouté la lecture, pouvez-vous nous dire ce que vous en avez compris ? Vous vous rappelez combien de langues parle Olivia au début de l'histoire ? Combien de langues elle rencontre pendant son expédition ? Olivia dit au début que le français est sa langue maternelle, comment appelle-t-on les langues qu'elle rencontre pendant son expédition ? <i>Ce livre est un album puri-lingue, en effet plusieurs langues sont exploitées pour écrire. Nous avons réalisé un fleur qui reprends les langues rencontrées par Olivia dans l'histoire. En rouge : les langues qu'elle parle, en orange : les langues qu'elle comprend, en jaune : les langues qu'elle a entendu ; et en vert : les langues qu'elle a seulement vu.</i>	
Phase 3 Conception de la fleur	Modalités : individuelle	Temps : 30 minutes
	Matériel : 45 pétales rouges, 90 pétales oranges, 90 pétales jaunes, 90 pétales bleues, x coeurs de fleur, pétales supplémentaires non-découpées	
	Activité des élèves : conception de la fleur des langues	Activités de l'enseignant : étayage sur la précision des pétales
	Consigne : Nous allons donc vous demander de réaliser votre propre fleur des langues. Vous prendrez un coeur de fleur, sur lequel vous y inscrirez votre prénom. Il y a 4 couleurs de pétales différentes. Sur les rouges, vous inscrirez les langues que vous parlez, peu importe votre niveau. Sur les oranges, vous inscrirez les langues que vous comprenez, sans réellement les parler. Sur les jaunes, vous inscrirez les langues que vous avez déjà entendu. Sur les bleues, vous inscrirez les langues que vous avez déjà vues écrites.	
Phase 4 Compte rendu de l'activité	Modalités : en classe entière	Temps : 15 minutes
	Matériel : les fleurs des langues réalisées par les élèves	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Que remarquons-nous sur ces fleurs ? Retrouvons-nous des langues identiques ? Saviez-vous que vos copains de classe parlaient/connaisaient toutes ces langues ?	

Séance 2 : Padlet des mots & J'écris à la manière de...		
Phase 1 Présentation du projet	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : présentation
	Consigne : Donc hier, vous avez pu voir que vous ne connaissiez pas une seule langue. Pendant 5 séances, vous allez travailler sur de la production d'écrits (rédaction), mais de manière un peu différente car vous allez réaliser des écrits plurilingues. À votre avis, que signifie des écrits « plurilingues » ?	
Phase 2 Présentation du Padlet des mots	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Pour réaliser un écrit avec plusieurs langues, il nous faut donc connaître des mots, soit que vous connaissez vous-même, soit que nous allons croiser dans les lectures que nous allons vous proposer. Le but avant tout, est de partager ces mots les uns avec les autres. Donc, pour cela, nous avons créé un Padlet que vous pouvez voir ici, que vous allez nourrir pour que tous les élèves puissent s'en servir. Ce Padlet est trié par nature de mots et non par langue, vous pouvez au moment de rajouter un mot, vous enregistrer en disant ; afin que ceux qui ne connaissent pas la langue puissent l'entendre.	
Phase 3 Lecture d'un poème	Modalités : en classe entière	Temps : 10 minutes
	Matériel : ordinateur de la classe, scan du poème à lire pour le projeter, <i>Branchez-vous !</i>	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activités de l'enseignant : lecture/discuss°
	Consigne : Comme vous avez pu le remarquer, ce poème est écrit en français et en anglais. C'est donc un poème bilingue. Qu'est ce que vous pensez des interactions entre l'anglais et le français ?	
Phase 4 Écriture d'un poème	Modalités : en classe entière	Temps : 15 minutes
	Matériel : photocopie du poème à compléter (25), fiches de contrainte (25),	
	Activité des élèves : écriture	Activité de l'enseignant : étayage
	Consigne : Maintenant, vous allez rédiger un poème bilingue français-anglais en réalisant des rimes entre les mots en anglais ici « yesterday, today et tomorrow » et une phrase en français que vous écrirez dessous. Comme par exemple : « Yesterday, je suis allée au café, Tomorrow... ». Vous allez faire ce travail à deux. Ok, quelqu'un peut nous réexpliquer aux autres ce que vous avez à faire s'il vous plaît ?	
Phase 4bis Différenciation	Une fois que vous aurez terminé, vous pouvez inventant d'autres rimes entre des mots en anglais en dans d'autre langue ET en français.	
Phase 5 Clôture	Quelqu'un veut bien nous lire son travail ? Merci beaucoup pour votre travail. La prochaine fois, nous allons encore	

Séance 3 : Les mots-valise dans le Mime Osa		
Phase 1 Rappels	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	!!! Placement des élèves !!! Consigne : Quelqu'un peut-il nous rappeler ce que nous avons fait la dernière fois ?	
Phase 2 Découverte du Mime Osa	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : Mime Osa	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Donc, aujourd'hui vous allez travailler sur cet ouvrage. C'est un livre avec des petits textes poétiques accompagnés d'illustrations.	
Phase 3 Un mot-valise ?	Modalités : en classe entière	Temps : 25 minutes
	Matériel : Mime Osa (p. 10, 25, 30, 32, 42, 44), sujets (25), procédure à afficher sur le projecteur	
	Activité des élèves : écoute	Activités de l'enseignant : présentation
	Consigne : Par groupe, vous allez étudier une illustration de ce livre afin de créer des très petits écrits plurilingues. Dans un premier temps, nous allons prendre le temps de regarder ce mots : franglais, docufiction et divulgâcher. Qu'ont-il de particulier ? Qu'est ce qu'ils veulent dire ? Ils veulent dire deux choses à la fois, on appelle ça des mots-valise. Un mot-valise est un mot formé par la fusion d'au moins deux mots préexistant dans la langue dont l'un des deux est tronqué. Savez-vous ce que veut dire « tronqué » ? C'est ça, c'est qu'il est coupé. Donc, par groupe de 5, vous allez sélectionner 5 mots tirés de l'illustration et traduire ces mots dans une autre langues (<i>appuie sur la page 13</i>). À partir de ces mots traduits et des mots en français, vous allez créer des mots-valise. Par exemple : le mot fleur se dit « tsvietok » en russe donc nous pouvons créer le mit « fleutok » ou « tsvieleur ». Ces mots-valise, vont vraiment vous aider pour le dernier travail d'écriture qu'on va vous proposer, donc il faut que vous soyez très très sérieux. C'est un travail pour toute la classe et pas que pour vous donc on pense aux autres. <i>Appui du document pour expliquer le fonctionnement.</i> <i>!!! Écriture lisible pour les copains !!!</i> Après, le responsable ordinateur intégrera les mots dans les autres langues au mur des mots sur Padlet pour que vous puissiez vous en resservir.	
Phase 4 Différenciation	Pour ceux qui ont terminé, vous pouvez continuer à créer des mots-valise au brouillon.	
Phase 4 Mise en commun	Modalités : en classe entière	Temps : 10 minutes
	Matériel : les écrits des élèves	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activité de l'enseignant : discussion
Consigne : Nous allons donc récupérer vos feuilles et les post-it, ainsi que vos brouillons si vous avez eu le temps de faire plus de mots-valise. Montrer le Padlet et dire qu'on va y rajouter les mots-valise créés. Teaser de la prochaine écriture.		

Séance 4 : brouillon et première tentative d'écriture		
Phase 1 Présentation + récapitulatif	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : ABC 5 langues	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : explications
	Consigne : Aujourd'hui, nous allons donc commencer à travailler sur la production d'écrits (rédaction) que vous allez réaliser grâce à ce livre. Présentation du livre + explication du pourquoi c'est un livre plurilingue. Cette fois, vous allez travailler seul pour écrire un texte poétique. Cette forme de texte va vous permettre de jouer avec les mots. Vous allez vous servir de tout ce qu'on a travaillé ensemble. Quelqu'un peut nous rappeler les deux dernières séances ?	
Phase 2	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : ABC 5 langues + fiche de critères	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : explications
	Consigne : Nous avons créé cette fiche de critères sur laquelle vous allez vous reporter tout au long de votre travail. Nous allons donc vous demander d'écrire à partir d'une double-page de ce livre, sans en faire une description. Que veut dire le fait que nous ne souhaitons pas de description ? Lecture des critères et explications.	
Phase 3	Modalités : individuelle	Temps : 15 minutes
	Matériel : 25 feuilles blanches	
	Activité des élèves : création de leur brouillon	Activités de l'enseignant : prise d'informations
	Consigne : La première étape va être de faire un brouillon. Ce brouillon n'a pas à être un premier jet d'écriture mais plutôt votre mur d'inspiration. Vous avez le droit de dessiner, d'écrire en bazar les mots, les mots-valise que vous souhaitez utiliser, etc. Le but, c'est que ce premier travail vous aide par la suite à écrire, mais aussi de mettre sur papier ce que vous avez dans la tête en rencontrant votre double-page. Vous allez pouvoir vous servir du mur des mots affiché au tableau, de l'affiche des mots-valise. C'est un travail personnel et libre, c'est-à-dire que nous n'allons pas le corriger. Cependant, nous allons quand même le récupérer car cela nous servira pour notre travail, mais nous vous le rendrons. Travail individuel et personnel => pas vous entendre. Vous écrivez vos noms au dos de la feuille. Vous pouvez prendre vos meilleurs feutres, et c'est parti.	
Phase 4	Modalités : individuelle	Temps : 15 minutes
	Matériel : une feuille de classeur	
	Activité des élèves : premier jet d'écriture	Activité de l'enseignant : aide et prise d'informations
	Consigne : À partir de ce que vous avez fait, vous allez pouvoir écrire une première étape. Vous pouvez rajouter des choses que vous n'aviez pas écrit sur votre brouillon. On écrit son nom en haut de la copie, on prend son meilleur stylo bleu et c'est parti.	
Phase 5 Cloture	Modalité : en classe entière	Temps : 2 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : communication	Activité de l'enseignant : communication
	Consigne : Avez-vous eu des difficultés particulières ? Qu'est ce qui vous a posé problème ? Certains d'entre-vous étaient-ils à l'aise sur ce point ? Vous pourrez peut-être leur apporter votre aide la prochaine fois ?	

Séance 5 : Cercles d'auteurs		
Phase 1 Présentation des cercles d'auteurs	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : écrits de la séance 4	
	Activité des élèves : écoute	Activité de l'enseignant : explications
	Consigne : Afin d'améliorer vos écrits, vous allez lire votre texte devant un petit groupe d'élèves. Les élèves qui écoute devons vous aider à l'améliorer en vous donnant des conseils.	
Phase 2 Cercles d'auteurs (x4)	Modalités : en groupe de 6	Temps : 10 minutes
	Matériel : enregistreur, textes des élèves	
	Activité des élèves : écoute/discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Vous écoutez le texte. Ensuite, vous pouvez demander des informations si vous n'avez pas tout compris. Puis, vous pourrez dire ce qui est réussi et un point que l'élève pourra améliorer.	
Phase 3 Réécriture	Modalités : individuelle	Temps : 30 minutes
	Matériel : les fiches "Coup de pouce"	
	Activité des élèves : réécriture du texte de la séance 4	Activités de l'enseignant : étayage en rapport avec les fiches "Coup de pouce"
	Consigne : Vous allez continuer à travailler sur votre texte au stylo noir cette fois. Vous devrez tenir compte des remarques de la fiche "coup de pouce" et des corrections présentes sur votre écrit.	
Phase 4 Mise en commun	Modalités : en classe entière	Temps : 5 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : discussion	Activité de l'enseignant : discussion
	Consigne : Avez-vous l'impression que votre écrit a évolué durant cette séance ?	
Séance 6 : Réécriture finale		
Phase 1 Réécriture finale	Modalités : individuel	Temps : 40 minutes
	Matériel : écrits de la séance 4	
	Activité des élèves : écoute/écriture	Activité de l'enseignant : explications/aide
	Consigne : Vous allez réécrire votre écrit sur une nouvelle feuille en tenant compte des dernières corrections. Ensuite, vous pourrez surligner ou colorer des syllabes, des mots, ou des expressions qui vous semblent intéressantes ou que vous aimez. Si vous le souhaitez, vous pouvez aussi écrire des mots du mur des mots que vous aimez et pourquoi.	
Phase 2 Lecture de textes	Modalités : en classe entière	Temps : 10 minutes
	Matériel : x	
	Activité des élèves : lecture à voix haute	Activité de l'enseignant : écoute
	Consigne : Ceux qui le souhaitent, vous pouvez lire votre écrit aux autres élèves de la classe.	

Annexe 18 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 1 lors des cercles d'auteurs

[lecture texte de l'élève 1]

M : d'accord est-ce que quelqu'un d'autre veut nous lire son texte ? E2 est-ce que tu veux essayer ?

E2 : euh...

M : c'est pas pour te juger, c'est juste pour essayer. Si tu n'as pas envie c'est pas grave. Tu n'as pas envie ?

E2 : non...

M : d'accord, alors tu n'es pas obligé.

[lecture texte de l'élève 3]

M : alors qu'est-ce que vous avez remarqué sur les textes que E1 et E3 viennent de lire ? Vous avez essayé d'écouter si on avait des rimes, si on avait tout ça ? Si ça répondait bien aux critères ?

EE : parfois des rimes, et des langues différentes

[...]

M : est-ce que vous avez compris leurs textes un petit peu, ce qui se passait dedans ? Est-ce que au final avec les langues étrangères est-ce qu'on arrive à comprendre quand même ?

EE : oui...

M : on arrive à comprendre plutôt bien ?

E4 :oui parce que parfois il y a des ressemblances avec le français...

M : c'est vrai...

E4 : et on comprend le sens... bah par exemple... si on dit... un oiseau euh... par exemple si on parle d'un oiseau, on peut se douter que c'est un peu voler...

[...]

M : E5 est ce que tu veux bien nous lire ton texte et E4 tu nous liras ton texte après ?

E2 : moi aussi...

M : tu veux bien le lire ?

E2 : oui je veux bien.

M : ok c'est très bien.

[...]

[lecture du texte de l'élève E5 et lecture du texte de l'élève E2]

[...]

E5 : en plus, il a beaucoup utilisé de mots anglais

E4 : et espagnol aussi

EE oui, oui

M : et à votre avis pourquoi est-ce qu'il a utilisé beaucoup de mots anglais ?

EE : (inaudible)

M : mh mh oui, parce que vous travaillez beaucoup l'anglais

[...]

Annexe 19 : transcription extraits de l'enregistrement audio du groupe 2 lors des cercles d'auteurs

[lecture du texte de l'élève E1]

[...]

E1 : J'aimerais bien que tu fasses attention un peu aux verbes que tu as utilisés. Au niveau des... vous avez entendu les autres peut-être des choses ? Qu'est ce que vous avez remarqué ?

E2 : elle a dit « prena », « les passagers prena »

EE : oui...

E2 : alors que c'est « prirent »

E3 : « le bateau » aussi, « il coula » ça s'dit pas

M : si « le bateau coula »

E3 : oui mais « il coula » « le bateau il coula »

[...]

M : oui c'est vrai.

[...]