
Parler en L1 pour écrire en L2

Oriol Guasch

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1248>

DOI : [10.4000/aile.1248](https://doi.org/10.4000/aile.1248)

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 1997

Pagination : 21-49

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Oriol Guasch, « Parler en L1 pour écrire en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 12 décembre 2005, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1248> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1248>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

Parler en L1 pour écrire en L2

Oriol Guasch

- 1 L'application de programmes éducatifs d'immersion linguistique dans des contextes sociaux où il existe une situation de contact de langues, pose des problèmes particuliers aux enseignants. Dans cet article nous analysons comment des écoliers catalans de langue maternelle castillane recourent à cette langue lorsqu'ils écrivent en catalan. Nous présentons les modèles cognitifs des processus d'écriture en L2 qui nous ont servi de référence, et nous évoquons le phénomène de l'alternance de langues en interaction du point de vue de l'analyse du discours. Nous analysons ensuite une activité d'écriture qui va nous montrer comment les contextes dans lesquels elle se déroule conditionne la façon dont elle se réalise.
 1. Recours à la L1 dans les procédures d'écriture en L2
- 2 L'étude des procédures mises en œuvre dans l'écriture en L2 s'est largement inspirée de celles menées en L1. Elle a tenté de répondre à deux questions centrales : 1) dans quelle mesure la maîtrise variable de l'écriture et la connaissance de la langue influencent l'écriture en L2, et 2) dans quelle mesure ces capacités développées en L1 sont transférées à la L2.
- 3 La conclusion générale des recherches est la suivante : la maîtrise de l'écriture que l'on acquiert dans une langue est transférée aux autres langues. Autrement dit, les procédures sous-jacentes à la composition des textes sont globalement les mêmes, quelle que soit la langue employée.
- 4 Néanmoins, des variables peuvent entraîner des différences dans leur mise en œuvre. Parmi elles, on a pu isoler deux sources de variation : le niveau de maîtrise de la langue d'expression et le recours à la L1. En effet, on a constaté que l'écriture dans une langue peu maîtrisée engendre davantage de tension, de temps et d'effort, phénomènes qui se traduisent à la fois sur le texte produit et sur la gestion des opérations de production. Le recours à la L1 se manifeste à la fois par des phénomènes d'interférence de la L1 sur la L2 dans les textes et par l'emploi de la L1 au cours même du déroulement de l'activité de rédaction. Dans cet article, nous abordons essentiellement ce deuxième aspect, dans la mesure où notre intérêt porte sur les emplois respectifs de la L1 et de la L2 dans les situations d'écriture collective et sur le déroulement des opérations de composition. Le

but poursuivi est de décrire les comportements linguistiques et interactifs d'un groupe d'enfants qui participent à une activité d'écriture collective dans une situation de contact de langues. Ces observations peuvent contribuer à la réflexion sur la pédagogie des langues en général et de l'écrit en particulier.

- 5 L'emploi de la L1 dans l'apprentissage de langues secondes est traditionnellement déconseillé par les spécialistes et par les praticiens. Les pédagogies d'inspiration behavioriste rejettent la L1, qui risque de créer des distorsions dans l'acquisition des automatismes en langue étrangère. Les travaux postérieurs qui s'inscrivent dans la notion de compétence en L2 envisagent négativement la L1 comme source d'interférence entre la pensée et sa formulation linguistique.
- 6 Cela dit, dans certaines activités liées à l'apprentissage d'une L2, il nous semble que la prévention traditionnelle vis à vis de l'emploi de la L1 n'est guère justifiée. C'est le cas, par exemple, des emplois métalinguistiques, qui jouent un rôle spécifique dans l'apprentissage de langues secondes : la réflexion sur la L2 menée en L1 peut faciliter la compréhension de certains phénomènes sans empiéter sur l'usage même de la L2. Dans le cas de l'écriture aussi, l'emploi de la L1 peut apporter une contribution appréciable, pourvu qu'elle se limite à l'apprentissage des capacités à produire des textes et que l'on souligne clairement comment la maîtrise de la langue (language proficiency) et celle de la production écrite conditionnent de façon spécifique la capacité générale à produire des textes (Cumming, 1989). L'utilisation de la L1 dans ces cas n'intervient pas de façon directe sur la production en L2 par le transfert de traits d'un code linguistique à un autre, mais de façon indirecte, puisqu'elle porte sur la mise en œuvre d'usages et de capacités de traitement qui se sont développés en L1.
- 7 Les recherches portant sur le rôle fonctionnel du recours à la L1 dans des tâches écrites en L2 ne sont pas concluantes mais apportent cependant un ensemble de résultats intéressants. Citons quelques études représentatives à cet égard.
- 8 Lay (1982) a observé les contextes et modalités de l'emploi de la L1 par des scripteurs chinois étudiant l'anglais aux États-Unis lorsqu'ils rédigent en L2 et constate que plus il y a recours à la L1, meilleurs sont le contenu et l'organisation des textes produits. Il propose les conclusions suivantes : a) l'usage de la L1 est plus probable et plus utile à certains stades du développement de la L2 : plus cette maîtrise s'accroît et moins il est nécessaire de faire appel à la L1 ; b) l'usage de la L1 est plus fréquent dans des textes portant sur des sujets liés à la L1 (traitant de la réalité culturelle de la L1 ou connus à travers la L1) ; c) l'usage de la L1 facilite la recherche d'information portant sur des sujets non familiers.
- 9 Cumming (1989) constate que la L1 est employée par des scripteurs francophones peu experts écrivant en anglais (L2) pour élaborer du contenu, quel que soit le sujet qu'ils abordent. On trouve également cet usage chez les scripteurs experts, non seulement pour concevoir des idées, mais aussi pour vérifier l'adéquation du lexique employé.
- 10 Friedlander (1990) se propose de tester les hypothèses suivantes : a) l'usage de la langue dans laquelle ont été acquises des connaissances sur le thème traité en favorise l'accès, la sélection et l'organisation, ce qui aboutit à de meilleurs textes ; ou b) la codification initiale des contenus dans la langue où ils ont été acquis constitue un obstacle à l'activation de cette information en L2. Les résultats qu'il obtient lui permettent d'affirmer l'avantage de la planification en L1, même si le produit final doit être en L2, lorsque le sujet est relié directement à la L1. Il serait donc plus avantageux de planifier les contenus informatifs dans la langue d'apprentissage. Cela conduit à s'interroger sur

les systèmes de stockage de l'information et à hasarder des hypothèses sur le moyen le plus efficace d'y avoir accès : on peut accéder à l'information acquise dans un contexte bilingue en L1 comme en L2, tandis qu'il est plus efficace d'avoir accès à l'information acquise dans un contexte monolingue par la L1.

- 11 Dans les études citées, le recours à la L1 pour produire en L2 se justifie essentiellement par un allègement de la surcharge cognitive que peut entraîner la recherche et la mémorisation à court terme en L2 de contenus informatifs non acquis initialement dans cette langue. L'usage de la L1 permet de planifier, de choisir et d'organiser l'information assimilée dans cette langue pour laisser à une étape ultérieure sa traduction en L2.
- 12 Jones et Tetroe (1987) ne remettent pas en cause ces conclusions mais apportent des nuances lorsqu'ils prennent en compte des variables liées à l'enseignement. L'observation des procédures d'écriture d'un échantillon d'hispanophones écrivant en castillan et en anglais montre que l'usage de la L1 dans la production en L2 ne porte pas directement sur des contenus spécifiques aux textes, mais davantage sur des aspects rhétoriques ou sur l'organisation de la tâche sous forme de commentaires. Ils constatent également que l'emploi de la L1 diminue si les consignes d'écriture et les objectifs des textes sont formulés en anglais.
- 13 Akyel (1994), en revanche, aboutit à des conclusions bien différentes dans une étude portant sur les processus d'écriture en anglais langue étrangère chez de jeunes universitaires turcs. Il analyse d'une part l'effet de la langue utilisée sur la planification et d'autre part l'effet du degré de maîtrise de l'écrit en L2 sur le schéma de composition et sur son ensemble à partir de textes abordant trois sujets : l'un à caractère général, un autre lié au monde culturel anglophone, et un troisième lié au monde culturel turc. Pour ce qui est de la langue employée dans la planification (L1 : turc ou L2 : anglais), elle ne joue de rôle dans aucun cas de figure sur la qualité des productions des étudiants de niveau avancé tandis que la L1 a un effet négatif chez les étudiants de niveau débutant sur la planification des textes portant sur les mondes turc et anglophones. Pour ce qui est du niveau de maîtrise de l'écrit en L2, les étudiants de niveau avancé se focalisent davantage sur la conception et l'organisation des idées, tandis que les débutants se centrent sur des questions de grammaire et de lexique, et préfèrent tous employer leurs connaissances de la L2 plutôt qu'employer la L1 lors de la planification.
- 14 Selon Akyel, les résultats contradictoires de ces recherches proviennent de plusieurs facteurs et en particulier de différences dans les environnements culturels et institutionnels des scripteurs analysés, qui se traduisent par des attitudes différentes vis à vis de l'usage de la L1. C'est ainsi que Jones et Tetroe mettent en évidence la variable institutionnelle quand ils notent que la rédaction en L2 des consignes d'écriture tend à limiter l'usage de la L1 dans le processus de composition. Mais les différences s'expliquent aussi par la place de la L2 dans l'environnement des apprenants. Dans les études de Lay, Friedlander et Cumming, l'anglais est une seconde langue présente dans l'environnement, tandis que dans l'étude d'Akyel, c'est une langue étrangère. Pour les premiers, donc, l'omniprésence de la L2 fait que l'emploi de la L1 restreinte à des fonctions limitées ne peut être envisagé comme un obstacle à l'apprentissage. Dans le deuxième cas de figure, par contre, la présence exclusive de la L2 dans le cadre institutionnel déclenche une attitude négative vis à vis de tout ce qui pourrait diminuer le contact, déjà bien limité, avec la langue cible.

- 15 Malgré leur diversité, ces études nous permettent de tirer des conclusions utiles pour notre travail. Premièrement, le recours à la L1 au cours de la composition écrite en L2 semble incontestable. Deuxièmement, cet usage peut être utile dans certaines conditions pour éviter la surcharge cognitive si les moyens dont on dispose en L2 ne permettent pas de résoudre les problèmes posés par la structure du texte ou le sujet traité. Troisièmement, il se peut que le cadre pédagogique et le contexte sociolinguistique de l'apprentissage puissent influencer sur le sentiment de nécessité du recours à la L1.
- 16 De ce fait, il découle une situation paradoxale du point de vue de l'acquisition de la langue : d'un côté, la L1 rend possible l'usage de la L2 dans la mesure où son recours facilite la production écrite en L2 et en favorise, par conséquent, l'acquisition. De l'autre, dans la mesure où elle en restreint l'usage, elle limite les possibilités d'acquisition. Il semblerait, donc, que le rôle positif ou négatif du recours à la L1 au cours de l'écriture en L2 va dépendre directement de variables liées aux situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage de la langue cible.
2. Le changement de langues dans la conversation
- 17 Nussbaum (1992) part de la présence du catalan, du castillan et du français dans des échanges entre professeurs de français en Catalogne pour aborder d'une façon générale le phénomène de changement de langues dans un contexte de langues en contact. Prenant comme point de départ les propositions de Gumperz (1982) et d'Auer (1988), elle affirme que l'emploi de plusieurs langues dans la conversation n'est pas un phénomène aléatoire, mais qu'il assure des fonctions pragmatiques dans l'élaboration du discours et manifeste la compétence plurilingue des locuteurs.
- 18 Selon cet auteur, le changement de langues peut remplir deux rôles fonctionnels : a) marquer la modification des paramètres du contexte, et b) remplir toute une gamme de fonctions expressives dans un contexte discursif stable.
- 19 Dans le premier cas, la commutation, le changement de langue, accompagne une modification du contexte discursif (changement de thème, d'activité, de la constellation des participants, etc.). Il résulte d'une négociation menée entre les partenaires pour privilégier une langue dans le nouveau contexte créé par des facteurs externes et/ou internes à la situation.
- 20 Dans le deuxième type d'alternance, il n'y a pas de changement de contexte ni, par conséquent, de la langue base qui lui est associée. La connaissance plurilingue partagée permet le passage d'une langue à l'autre, ce qui élargit les ressources expressives dans l'interaction, pour marquer – par exemple – le point de vue des locuteurs, les domaines auxquels ils font référence, ou encore pour faciliter la production et/ou la compréhension du discours chez les partenaires dont les niveaux de maîtrise de la langue base diffèrent.
- 21 Tout en confirmant des études antérieures menées en Catalogne (Woolard, 1989), Nussbaum repère dans son échantillon une certaine congruence entre l'emploi de l'alternance et la compétence linguistique. Les locuteurs les plus compétents produisent des alternances liées à l'élargissement des ressources expressives. Les moins compétents, en revanche, qui ont surtout des difficultés avec le catalan, opèrent davantage de commutations de code, en raison de leur préférence pour le castillan, et ils font appel aux alternances comme stratégie facilitatrice de leur expression.

- 22 Auer (1995) renouvelle la façon de concevoir le changement de codes en l'envisageant dans la situation discursive où il apparaît. Partant de l'idée que toute théorie sur le changement de codes sera inadéquate si on ne prend pas en compte son environnement séquentiel (les interventions antérieures et postérieures), il remet en cause deux conceptions de la juxtaposition de codes.
- 23 La première, proposée par Fishman, relie l'emploi d'une langue ou d'une autre aux types d'activités conversationnelles dans lesquelles les interlocuteurs sont engagés. La signification des changements dépendra non pas de la valeur que lui donnent les partenaires dans la situation discursive, mais de l'association de ces changements à une diversité de facteurs externes : contextes sociaux, activités, etc.
- 24 La recherche empirique montre, d'après Auer, que dans les sociétés actuelles, on ne peut pas parler d'un rapport fixe et défini entre langues déterminées et activités linguistiques ou domaines communicatifs spécifiques, et que la juxtaposition de deux codes possède une signification en elle-même analysable dans le cadre de la conversation.
- 25 La deuxième conception mise en cause est celle qui définit la valeur de la juxtaposition de codes à partir des types d'activités dans lesquels les interlocuteurs bilingues tendent à changer de langue. Cette proposition a conduit à élaborer des typologies de changements de code (code-switching) selon les lieux conversationnels où le passage d'une langue à une autre est fréquent (discours rapporté, changement de la constellation des participants, digressions, redondances, changements d'activité, changements de thèmes, jeux de mots, thématisations).
- 26 Auer considère que ces typologies sont problématiques dans la mesure où elles s'appliquent souvent de façon peu précise (les structures conversationnelles, les formes linguistiques et les fonctions des choix de code s'y confondent). Elles ne permettent pas de saisir le caractère particulier que ce phénomène peut avoir, ni ne prennent en compte la valeur du sens du changement de langue (le passage de la langue A à la langue B peut avoir une valeur différente du passage de B à A).
- 27 Se démarquant de ces deux propositions, Auer analyse les commutations dans le cadre de la théorie de la contextualisation de Gumperz. Le changement de code, comme l'intonation, le rythme ou la gesticulation, constituent un moyen parmi d'autres pour marquer l'importance du contexte et par là même orienter l'interprétation des énoncés. La démarche est donc double : ces mécanismes se constituent comme indices de l'importance du contexte et soulignent l'importance à donner à ce contexte.
- 28 L'analyse des juxtapositions de langues dans des échanges conversationnels conduit Auer à distinguer deux types de commutations : des commutations liées au discours, « discourse-related code switching » qui jouent le rôle d'indice définissant le contexte et d'autres relevant de la préférence des interlocuteurs : « preference-related code switching ». Selon Auer, ces commutations ont souvent été envisagées dans une perspective ethnographique qui explique leur sens par des macro-structures sociales ou des facteurs psycholinguistiques et qui ne prend pas en compte ou relègue au deuxième plan leur insertion dans le flux conversationnel.
- 29 Auer estime que les deux formes de commutation doivent être interprétées en contexte, ce qui implique, à notre sens, que leur distinction s'appuie sur la forme que prend la négociation entre les interlocuteurs. Le « discourse-related code switching » relèverait alors d'une norme d'usage partagée par les interlocuteurs alors que la «

preference-related code switching », ferait l'objet d'une négociation entre les interlocuteurs dans un contexte discursif donné.

3. Une expérience d'écriture en groupe dans un contexte de langues en contact

- 30 En Catalogne, deux langues coexistent, le catalan et le castillan. Elles sont employées dans les échanges conversationnels entre les locuteurs de chacune d'elles selon les deux normes d'usage suivantes : une norme de prééminence du catalan résultant d'une situation historique relativement récente de monolinguisme dans la société catalane, qui amène à considérer le catalan comme la langue de base des échanges communicatifs, et une norme de prééminence du castillan, qui conduit les locuteurs qui s'expriment en catalan à s'accommoder à la langue de ceux qui s'expriment en castillan. Le processus de fusion des deux communautés linguistiques du pays est en train de déboucher, d'une façon lente mais constante, sur l'hégémonie de la deuxième norme sur la première (X. Vila, 1996), avec des situations intermédiaires complexes (Boix, 1993), que nous ne sommes pas en mesure d'aborder dans le cadre de ce travail.
- 31 Les règlements officiels concernant l'enseignement des langues en Catalogne stipulent que tous les écoliers, indépendamment de leur langue maternelle, doivent avoir acquis une maîtrise égale du catalan et du castillan au terme de leur scolarité obligatoire. Pour atteindre cet objectif, les écoles gèrent l'usage des deux langues dans des programmes de promotion du bilinguisme selon des modalités diverses mais qui privilégient le catalan dans les activités académiques, pour compenser le déséquilibre en faveur du castillan dans des contextes hors institution.
- 32 Malgré cette priorité accordée au catalan dans le monde éducatif, de nombreuses études (I. Vila, 1995 ; X. Vila, 1996) montrent que le castillan prédomine aussi à l'école, mais avec des rôles différents. Le catalan est devenu une langue académique, et de ce fait il est employé dans les usages formels en salle de classe et dans les échanges avec les professeurs. Mais les écoliers non catalophones restreignent son emploi à ceux que nous venons d'évoquer, et les catalophones optent pour le castillan lorsqu'ils interagissent avec des partenaires de langue castillane.
- 33 Ces choix de langue ne se limitent pas seulement aux conversations qui se déroulent à l'école au cours d'activités non strictement académiques. Ils s'imposent aussi sous certaines conditions lorsque les activités menées en commun ont trait à l'accomplissement de tâches académiques, notamment en l'absence d'intervention du professeur ou au cours d'activités réalisées par petits groupes.
- 34 Les activités d'écriture collective, largement étudiées en L1 (Di Pardo et Freedman, 1988), Camps (1994) et en L2 Murray (1992), Kowal et Swain (1994), De Guerrero et Villamil (1994), Bouchard (1995), Villamil et De Guerrero (1996), se sont avérées d'un grand intérêt pour faciliter le processus de composition. La réalisation à plusieurs des opérations de planification, de textualisation et de révision facilite, pour les scripteurs peu experts, la gestion de la tâche par la décomposition de la marche à suivre, qui, lorsqu'elle sera intériorisée, devrait leur permettre de gérer ces opérations de manière autonome.
- 35 Dans des situations de contact de langues comme celle que nous venons d'exposer, les interactions dans la composition collective des textes présentent des particularités intéressantes en ce qui concerne le choix des langues d'expression. Nous avons indiqué supra comment le recours à la L1 permettait d'éviter une surcharge cognitive lorsqu'un individu écrit en L2. Dans le cas d'écriture collective, il nous faut tenir compte également de variables sociolinguistiques qui peuvent influencer cet usage. C'est ainsi

que l'on peut s'attendre à ce que le recours préférentiel à une langue dépende des normes qui régissent les usages linguistiques et qui, dans notre cas, tendent vers le castillan. On peut s'attendre aussi à ce que l'usage d'une langue soit médiatisé par l'activité spécifique qui est menée dans le processus d'écriture.

- 36 Cette façon d'aborder le problème nous éloigne des approches les plus courantes sur le recours à la L1 dans la composition écrite en L2. Notre propos dans cette étude n'est pas, du moins initialement, de tester le caractère facilitateur ou gênant de la L1, ni d'observer les mécanismes qui gèrent le choix de langues au cours de l'interaction pour interpréter leur valeur conversationnelle. La prédominance indéniable de la L1 (castillan) dans nos données montre que la norme sociolinguistique privilégiant le castillan s'impose dans ce contexte. Nous abordons trois aspects dans cette étude : l'incidence des activités d'écriture sur les changements de langue ; l'interprétation de ces changements en tant qu'alternances ou commutations discourse ou preference related ; et enfin, l'influence, sur le choix des langues d'expression, de la présence au sein du groupe d'un locuteur dont le catalan est la langue courante. Comme nous l'avons signalé supra, nous voulons progresser dans la connaissance des paramètres qui régissent les usages linguistiques au cours d'une activité de composition en groupe, afin d'apporter des éléments de réflexion à l'enseignement de la langue et de l'écriture.

3.1. Corpus analysé

- 37 Nous analysons l'interaction d'un groupe d'écoliers de langue maternelle castillane dans la production d'un texte en catalan (L2). Ces enfants sont en dernière année d'enseignement primaire (11/12 ans). Ils ont bénéficié dès l'âge de 4 ans d'un programme d'immersion linguistique en catalan dans une école ayant une longue expérience en la matière. Cette école de la banlieue industrielle de Barcelone², située dans une zone habitée presque exclusivement par des immigrés venant du sud de l'Espagne, et par conséquent de langue castillane, possède une longue tradition d'engagement social dans son milieu, ce qui favorise l'adhésion au programme linguistique par les familles et les enfants. Les écoliers étudiés ont fait leur apprentissage en langue catalane, et ils ont travaillé la langue castillane tout au long de leur scolarité, à l'oral seulement jusqu'à 8 ans mais également à l'écrit entre 9 et 11 ans.
- 38 La tâche d'écriture que nous analysons consiste à rédiger collectivement l'histoire d'un chapitre d'une autobiographie, projet d'écriture qui occupe une large place dans l'enseignement de la langue. Cette activité s'est déroulée sur plusieurs séances au cours desquelles l'enseignante a dirigé la production du texte à travers des exercices divers. Nous allons nous limiter à l'analyse de l'interaction au cours de la première séance, où les élèves devaient rédiger le plan de l'histoire à partir d'un questionnaire préparé par l'enseignante³.
- 39 L'échantillon observé se compose de 2 groupes de 3 élèves choisis parmi les 18 élèves de la classe :
- 40 – groupe (C) : constitué de trois élèves de langue courante castillane, deux filles (Z et M) et un garçon (A),
- 41 – groupe (M) : constitué de deux élèves de langue courante castillane, un garçon (S) et une fille (E), et un autre garçon (F) de langue courante catalane.
- 42 Ces élèves ont été choisis en fonction de leurs usages linguistiques, établis à travers une enquête sur la perception qu'ils avaient de parler catalan ou castillan dans différents contextes sociaux. Leur regroupement repose aussi sur leur potentialité à travailler

efficacement dans un même groupe. Les choix se sont portés sur les élèves dont la langue courante est le castillan et qui déclaraient le parler plus que le catalan en toutes circonstances, et d'autre part sur ceux dont la langue courante est le catalan et qui déclaraient l'inverse. À partir de ces critères, l'enseignante a organisé les groupes selon sa propre connaissance des élèves.

- 43 Les résultats d'un test de niveau de connaissance du catalan⁴ et de l'enquête sur les usages linguistiques à l'école réalisés avant l'expérience montrent que :
- 44 a) bien que l'épreuve mesure davantage les connaissances linguistiques que la capacité à utiliser la langue, les résultats permettent d'affirmer que tous les sujets retenus avaient une connaissance suffisante du catalan pour s'exprimer sans difficulté dans des situations de conversation informelle et pour l'écrire. Mais si on tient compte du degré de correction des énoncés en catalan, les participants du groupe M ont obtenus des résultats supérieurs et plus homogènes que ceux du groupe C.
- 45 b) tous les sujets analysés ont affirmé qu'ils parlaient toujours le catalan avec leurs professeurs, dans des situations formelles et informelles, mais qu'ils utilisaient le castillan de préférence avec leurs pairs.
- 46 On peut donc affirmer qu'en dépit de la fiabilité relative des épreuves pour ce qui concerne notre propos, ni la capacité d'utilisation des deux langues, ni les normes institutionnelles d'usage des langues ne varient au point de devoir distinguer le groupe mixte du groupe castillan.

3.2. Analyse des données transcrites

- 47 Les analyses portent sur la transcription de l'enregistrement des interventions de chaque sujet dans la tâche qui consiste à répondre au questionnaire présenté par l'enseignante. La durée de l'enregistrement est d'environ 30 minutes par groupe. L'enregistrement a été réalisé dans la salle de classe, où six groupes d'élèves parlaient de manière simultanée, ce qui a soulevé des problèmes de décodage de certains passages, voire même l'impossibilité de les transcrire, sans que pour autant l'ensemble du corpus n'en soit invalidé.
- 48 Pour ne pas biaiser les résultats de notre étude, nous n'avons pas pris en compte les tours de parole de l'enseignante ou du chercheur, pour nous concentrer exclusivement sur le comportement des groupes. Nous n'avons pas retenu non plus les dialogues entre élèves et enseignante (uniquement dans le groupe M), car ils ne font pas partie de l'interaction du groupe et que, conformément aux normes, les élèves s'expriment systématiquement en catalan avec elle.

3.2.1 Catégories d'analyse

- 49 Nous sommes partis de l'hypothèse que les différents types d'activités qui concourent à la composition du texte seront un facteur déterminant du changement de codes. Cela nous amène à définir ces activités, à repérer la langue d'expression et à voir en particulier dans quelle mesure il y a coïncidence ou non entre les changements de code et le passage d'une activité à une autre. Ainsi sont croisées deux variables indépendantes, elles mêmes sous-catégorisées : a) l'activité de composition ; b) la langue utilisée.
- 50 a) L'activité de composition
- 51 Notre analyse s'inspire des travaux de Daiute et Dalton (1988). Nous avons retenu, en particulier, certaines catégories d'analyse de l'interaction dans une tâche similaire ainsi que l'examen de l'incidence de l'interaction sur la qualité des écrits. Ces critères de

catégorisation, qui relèvent de taxonomies externes et préalables à nos propres travaux, n'ont été adoptés que s'ils se manifestaient dans notre corpus. On a finalement abouti aux catégories suivantes :

- 52 **Textualisation.** Cette catégorie comprend des propositions de textes ou texte suggéré (Camps, 1994) destinées aux récepteurs du texte écrit mais qui sont soumises préalablement à la ratification du groupe avant d'être transcrites. Elles peuvent prendre plusieurs formes : simple formulation d'idées ou texte dicté pour être transcrit ou encore texte subvocalisé au cours de l'écriture ou enfin répétition d'une formulation proposée.
- 53 Fragment 1 (Grup M)⁵
- 54 150. E : XXX
- 55 151. F : No, tio
- 56 152. S : Pues, ens trobem amb l'Elisabet en una nau espacial i caiem a un forat en-, en a la dimensió negra
- 57 153. F : ...a la dimensió negra
- 58 154. S i E : Vale
- 59 155. E : Pues ponemos que passará ? Un accident
- 60 156. F : tot comença, tot comença... ya sé, pon : (dicta) tot comença amb un acci-, amb un acci : dent, eh
- 61 Fragment 1 (Groupe M)
- 62 150.E : XXX
- 63 151.F : Non, dis donc
- 64 152.S : Alors, on se trouve avec Elizabeth dans une navette spatiale et voilà qu'on tombe dans un trou à la dimension noire
- 65 153.F : ... à la dimension noire
- 66 154.S et E : d'accord
- 67 155.E : Ensuite on met que se passera-t-il ? Un accident
- 68 156.F : Tout commence, tout commence... Voilà, écris : (il dicte) tout commence par un acci-, par un acci : dent, eh
- 69 Dans le fragment 1, des propositions de contenus sont suivies de leurs formulations (tours 152, 153, 155) puis de leurs dictées (tour 156).
- 70 **Lecture.** Cette catégorie comprend la lecture de fragments du texte produit, du guide à la composition (voir note 3) ou du livre à la base de la rédaction (fragment 2 : 38, 40).
- 71 Fragment 2 (Grup C)
- 72 34. Z : Ahora el Alberto. (...)
- 73 35. M : XXX
- 74 36. A : No no no. Hay que leerlo pa allí. Que se tiene que grabar.
- 75 37. Z : Y tú Miram la ú ::ltima, la última. O la primera (...) Alto.
- 76 38. A : (llegeix) XXX el meu nom poc a poc vaig conèixer totes les lletres. Era molt fàcil. (...) Quan vaig aprendre el català i el castellà-
- 77 39. Z : Pero habla más alto.

- 78 40. A : (llegeix)... no em va agradar gaire, a part d'això vaig apren- vaig aprendre a sumar i a restar.
- 79 41. Z : um um
- 80 Fragment 2 (Groupe C)
- 81 34.Z : Maintenant Alberto. (...)
- 82 35.M : XXX
- 83 36.A : Non non non. C'est par là qu'il faut que tu te tournes pour lire. Il faut que ça s'enregistre.
- 84 37.Z : Et toi Miram la de:::rnière, la dernière. Ou la première
- 85 (...) Plus haut.
- 86 38.A : (il lit) XXX mon nom petit à petit j'ai appris toutes les lettres. C'était très facile. (...) Quand j'ai appris le catalan et le castillan
- 87 39.Z : Mais parle plus fort.
- 88 40.A : (il lit)... ça ne m'a pas beaucoup plu, mais à part ça j'ai appris à additionner et à soustraire.
- 89 41.Z : um um
- 90 **Contenu.** Cette catégorie inclue des suggestions d'idées soumises au groupe et non aux récepteurs du texte rédigé (fragment 3 : 129, 130, 132). Dans la mesure où elles sont destinées à des interlocuteurs présents, elles portent des marques du discours oral tandis que les propositions de texte, adressées à des interlocuteurs non présents et destinées à être transcrites graphiquement, présentent des traits propres à la langue écrite.
- 91 Fragment 3 (Grup M)
- 92 129. E : ¿=Qué= pasa ? Un accidente.
- 93 130. F : No. Ella es la protagonista del comenzamiento. Sí espera, tú estás sola, y entonces caes... en en ::... en un agujero negro (...) y vas al- y vas... (...)
- 94 131. S : Tranquilo hombre.
- 95 132. F : ... y vas, y entonces (...) nos encuentras a nosotros (...) y nos-
- 96 133. E : No-
- 97 134. F : ... =XXX=
- 98 135. E : =Me gusta= má : s la idea de =Simón=
- 99 Fragment 3 (Groupe M)
- 100 129.E : =Que= se passe t-il ? Un accident.
- 101 130.F : Non. Elle c'est la protagoniste du début. Oui attends, tu es seule, et alors tu tombes... dans un ::...dans un trou noir (...) et tu y vas- tu y vas... (...)
- 102 131.S : Doucement.
- 103 132.F : ...tu y vas, et alors (...) tu nous rencontres (...) et nous-
- 104 133.E : Non-
- 105 134.F : ...=XXX=
- 106 135.E : =Je préfère= l'idée =de Simon=

107 **Commentaires.** Cette rubrique recouvre toutes les références explicites, au texte produit, au texte suggéré ou aux documents annexes en tant qu'objets linguistiques pouvant être analysés et évalués. Elle recouvre aussi les explicitations des procédés de composition à différents niveaux. Nous sommes conscient de l'hétérogénéité de cette catégorie, mais il ne nous a pas paru nécessaire d'établir des distinctions plus fines à ce stade des analyses. Ce problème sera réabordé ultérieurement.

108 Fragment 4 (Grup C/Grup M)

109 148. M : Que escribas tu (...) ...es que estás diciendo- (...) estás diciendo que yo no escribo. ¡Pues ya está !

110 149. Z : Sí que has escrito. Mira. (llegeix) Viatge astral a...

111 150. M : Ah, pues no te quejes. (...)

112

113 50. S : (dicta) En Francesc...-

114 51. E : =No ! yo=-

115 52. F : =No ! que= això és el guió !

116 53. S i E : Vale, no. (...)

117 Fragment 4 (Groupe C/Groupe M)

118 148.M : c'est à toi d'écrire (...) ... c'est que tu es en train de dire- tu es en train de dire que je n'écris pas. Mais ça y est !

119 149. Z : C'est vrai tu as écrit. Regarde. (elle lit) Voyage astral à...

120 150. M. Ah, alors ne te plains pas. (...)

121 50.S : (dicte) Francesc...

122 51.E : =Non ! moi=-

123 52.F : =Non ! que= ça c'est le scénario !

124 53.S et E : d'accord, non. (...)

125 F reprend en 52 le texte suggéré en 50 et dans les tours précédents pour en signaler l'inadéquation par rapport à la consigne. En 148 et dans la première partie de 149, M et Z font référence à l'activité même d'écriture du texte.

126 **Divers.** Cette catégorie regroupe les passages qui n'ont pas trait à la tâche de composition proprement dite, mais assurent le maintien de la conversation ou abordent d'autres thèmes. Les suites partiellement ou totalement incompréhensibles figurent aussi dans cette rubrique.

127 b) Langues utilisées dans la conversation

128 Les langues d'expression, le catalan (CT) et le castillan (CS), n'ont pas posé des problèmes majeurs de codage mis à part certains cas spécifiques :

129 Catalan et castillan (ST). Les deux langues coexistent au sein d'un même énoncé. Ce phénomène est fréquent dans des séquences du type Commentaires ou Contenus, où une citation du texte en catalan est intégrée dans un commentaire en castillan.

130 Fragment 5 (Grup C)

131 149. Z : Sí que has escrito. Mira. (llegeix) Viatge astral a...

132 150. M : Ah, pues no te quejes. (...)

- 133 151. Z : Sí pero molaria un viatge así : as- as-
- 134 Fragment 5 (Groupe C)
- 135 149. Z : C'est vrai tu as écrit. Regarde. (lit) Voyage astral à...
- 136 150. M : Ah, alors ne te plains pas. (...)
- 137 151.Z : oui mais ça serait super un voyage comme ça : as- as-
- 138 Au tour 151, Z fait une évaluation en castillan (« ça serait super ») du contenu du texte énoncé qu'il reprend en catalan (« un voyage »).
- 139 – **Non déterminable** (ND). Les proximités lexicales et syntaxiques entre le catalan et le castillan rendent certains cas indécidables et seule la prononciation peut permettre de trancher. Mais le fait que nos sujets parlent le catalan avec un accent castillan fait que ce critère n'est pas fiable.
- 140 Fragment 6 (Grup M)
- 141 44. F : Va, apunta... (dicta) descripció de personatges. (...) con làpiz
- 142 Fragment 6 (Groupe M)
- 143 44.F : Vas-y, note... (il dicte) description de personnages. (...) avec un crayon
- 144 Les premiers mots du tour 44 (« va, apunta ») sont identiques en catalan et en castillan. Le seul trait distinctif est le degré d'ouverture de la voyelle /ə/ initiale et finale dans /əpúntə/, trait qui disparaît normalement dans la prononciation du catalan chez ceux dont le castillan est la langue courante. Cet énoncé est classé comme « non déterminable ».
- 145 – **Non pertinent** (NP). Il s'agit là de productions sous formes d'exclamation, de rires ou de fragments incompréhensibles pour lesquelles la distinction des langues n'est pas pertinente.
- 3.2.2 Unités d'analyse
- 146 L'analyse des transcriptions selon les catégories mentionnées ci-dessus doit s'appliquer à des unités conversationnelles. Le tour de parole a été rejeté dans la mesure où des activités appartenant à différentes catégories coexistent dans un même tour :
- 147 Fragment 7 (Groupe M)
- 148 34. F : Va posa : (dicta) guió. El títol ya lo pensaremos después. Tú pon : (dicta) guió
- 149 Fragment 7 (Groupe M)
- 150 34.F : Allez écris : (il dicte) scénario. Le titre nous y penserons après. Ecris (dicte) scénario
- 151 Des éléments appartenant à la catégorie Commentaires (« Allez écris », « Le titre nous y penserons après », « Écris ») précèdent des suggestions de texte classées dans la catégorie Textualisation (« scénario »).
- 152 Autre exemple, en cas d'interruption, l'activité peut se poursuivre au-delà du tour de parole. Dans le passage suivant, le tour de parole 56 poursuit une activité commencée en 54 :
- 153 Fragment 8 (Groupe M)
- 154 54. M : Venga va. Podemos hacer que nos quedamos en clase... yo que sé (...) ahora mismo. Nos quedamos todos dormidos...
- 155 55. Z : XXX vale. (...)

- 156 56. M : ...y nos hacemos un viaje astral, por ejemplo.
- 157 Fragment 8 (Groupe M)
- 158 54. M : Allons-y. Nous pouvons mettre que nous restons en classe... je ne sais pas (...) maintenant. Nous nous sommes tous endormis...
- 159 55. Z : XXX o.k. (...)
- 160 56. M :... et nous faisons un voyage astral, par exemple.
- 161 Conformément à notre objectif de mettre en relation des activités de composition avec la langue dans laquelle elles s'expriment, nous avons adopté comme unité d'analyse le fragment verbal qui accompagne ou réalise une activité de composition. L'activité est délimitée par celle qui la précède et celle qui la suit immédiatement. Cette unité de base appelée intervention ne coïncide pas avec le tour de parole : le tour de parole peut comprendre plusieurs interventions et une intervention pourra s'étendre au-delà du tour de parole.

3.2.3 Résultats

- 162 L'analyse de notre corpus selon les catégories mentionnées a donné les résultats figurant sur les tableaux ci-après. Dans le premier tableau, paraissent pour chacune des catégories la langue d'expression et le nombre d'interventions (n. i) en chiffres absolus ainsi qu'en pourcentages selon le type d'activité.

163 *Tableau 1. Choix des langues au cours de l'interaction*

M	Textualisation		Lecture		Contenu		Commen- taires		Divers		Total global	
	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%
CT	76	58.5	17	13.1	13	10.0	15	11.5	9	6.9	130	100
CS	5	4.0	0	0.0	23	18.3	63	50.0	35	27.8	126	100
ST	1	20.0	0	0.0	2	40.0	2	40.0	0	0.0	5	100
ND	13	14.1	0	0.0	3	3.3	9	9.8	67	72.8	92	100
NP	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	27	100	27	100
Total	95	25.0	17	4.5	41	10.8	89	23.4	138	36.3	380	100

M	Textualisation		Lecture		Contenu		Commen- taires		Divers		Total global	
	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%
CT	28	66.7	10	23.8	2	4.7	1	2.4	1	2.4	42	100
CS	0	0.0	0	0.0	97	50.0	39	20.1	58	29.9	194	100

ST	0	0.0	0	0.0	2	66.6	1	33.3	0	0.0	3	100
ND	0	0.0	0	0.0	3	6.5	3	6.5	40	87.0	46	100
NP	0	0.0	0	0.0	1	3.8	0	0.0	25	96.1	26	100
Total	28	9.0	10	3.2	105	33.8	44	14.1	124	39.9	311	100

164 Dans le deuxième tableau, nous partons des mêmes valeurs absolues mais les pourcentages correspondent cette fois à la distribution selon les activités, ce qui permet d'observer quelle langue prédomine dans chacune d'entre elles.

165 *Tableau 2. Choix des langues selon les activités*

M	Textualisation		Lecture		Contenu		Commentaires		Divers		Total global	
	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%
CT	76	80.0	17	100	13	31.7	15	16.9	9	6.5	130	34.2
CS	5	5.3	0	0	23	56.1	63	70.8	35	25.4	126	33.2
ST	1	1.0	0	0	2	4.9	2	2.2	0	0.0	5	1.3
ND	13	13.7	0	0	3	7.3	9	10.1	67	48.6	92	24.2
NP	0	0.0	0	0	0	0.0	0	0.0	27	19.6	27	7.1
Total	95	100	17	100	41	100	89	100	138	100	380	100

M	Textualisation		Lecture		Contenu		Commentaires		Divers		Total global	
	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%	n.i	%
CT	28	100	10	100	2	1.9	1	2.3	1	0.8	42	13.5
CS	0	0.0	0	0.0	97	92.4	39	88.6	58	46.8	194	62.4
ST	0	0.0	0	0.0	2	1.9	1	2.3	0	0.0	3	1.0
ND	0	0.0	0	0.0	3	2.9	3	6.8	40	32.3	46	17.8
NP	0	0.0	0	0.0	1	0.9	0	0.0	25	20.1	26	8.4

Total	28	100	10	100	105	100	44	100	124	100	311	100
-------	----	-----	----	-----	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----	-----

166 Nous ne commenterons pas ces chiffres de façon exhaustive, mais nous limiterons à ceux qui répondent aux questions que nous nous sommes posées.

167 *1. Répartition des type d'activités dans les deux groupes.*

168 Si l'on compare la ligne « total » du tableau 1, on constate une répartition différente des activités selon les groupes. Tous deux consacrent une large part de la conversation à des thèmes annexes ou à des activités non liés à la composition (catégorie « divers »), soit respectivement 36,3 % pour le groupe M et 39,9 % pour le groupe C. La part de la conversation consacrée aux problèmes d'écriture est donc sensiblement identique, mais la résolution de la tâche se fait à travers des activités différentes : le groupe mixte (M) accorde la priorité à la « textualisation » (25 % M contre 9 % C) et le « commentaire » (23,4 % M contre 14,1 % C) tandis que le groupe castillan (C) aborde davantage le « contenu » (33,8 % C contre 10,8 % M).

169 Ces différences peuvent s'expliquer par le mode de collaboration entre les participants, l'influence des compétences initiales à l'écrit ou encore le style de composition, mais nous n'allons pas traiter ce problème ici.

170 *2. Recours au catalan et au castillan.*

171 Les colonnes « total global » du tableau 2 montrent des écarts importants dans le recours aux langues selon les groupes. Tandis que dans le groupe C, l'usage du castillan est près de cinq fois celui du catalan (62 % castillan et 13 % catalan), dans le groupe M, le catalan et le castillan ont des pourcentages presque équivalents (33,2 % castillan et 34,2 % catalan).

172 Pour voir si ces différences sont liées à la manière spécifique de résoudre les problèmes de composition et/ou à la présence d'un catalanophone natif dans le groupe M, nous comparons d'abord le choix de langues selon les activités de composition et ensuite, le comportement du catalanophone.

173 *2.1 Choix du catalan et du castillan selon les activités de composition.*

174 Si l'on regroupe d'une part les activités de production et de lecture et d'autre part l'ensemble des autres activités et que l'on compare les pourcentages de ces deux blocs (chiffres du tableau 1), on obtient la distribution suivante :

175 *Tableau 3*

	M		C	
	catalan	castillan	catalan	castillan
Textualisation + lecture	71.6% des totaux en catalan	4% des totaux en castillan	90.5% totaux en catalan	0% totaux en castillan

Contenu + commentaires + Autres	28.4% des totaux en catalan	95.8% des totaux en castillan	9.5% totaux en catalan	100% totaux en castillan
---------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------	------------------------	--------------------------

- 176 Ces chiffres montrent que :
- 177 a) dans les deux groupes, le catalan apparaît essentiellement lié aux activités de textualisation et de lecture au détriment du castillan, bien qu'avec quelques différences,
- 178 b) dans les deux groupes, le castillan prédomine nettement dans les activités d'explicitation de contenu et dans les catégories commentaires et divers alors que le catalan est quasiment inexistant.
- 179 Il semblerait donc que les caractéristiques des activités conditionnent l'usage d'une langue ou d'une autre. Conformément à la tâche, la textualisation se fait nécessairement en catalan. Elle pourrait résulter de la traduction d'une textualisation préalable en castillan, mais le niveau relativement avancé des sujets en catalan rend cette possibilité peu crédible. La lecture conduit également à l'utilisation du catalan, car elle porte presque toujours sur des textes rédigés dans cette langue ou bien sur des brouillons du texte produits collectivement.
- 180 La distribution des langues selon les activités (tableau 2) confirme notre analyse. Dans la colonne renvoyant à la textualisation, nous constatons que dans le groupe C cette activité est à 100 % en catalan et à 80 % dans le groupe M. Ce pourcentage pourrait atteindre 90 % si nous y ajoutons les interventions classées en ND (Langue non déterminable), c'est-à-dire les fragments de texte constitués par des syntagmes ou des mots isolés qui sont similaires dans les deux langues sur le plan formel et très proches sur le plan phonétique.
- 181 L'emploi du catalan apparaît dans ces deux activités comme une contrainte pratiquement incontournable. Il s'agit donc là d'un phénomène de commutation linguistique, tel que nous l'avons défini ci-dessus. Le seul fait de suggérer un texte ou de le lire produit des changements dans le contexte discursif :
- 182 a) au niveau des destinataires : la proposition de texte est dirigée à des interlocuteurs présents qui jouent le rôle de récepteurs intermédiaires (il en est de même pour la lecture) et à des interlocuteurs absents de la situation de production, mais qui sont les destinataires réels du texte ;
- 183 b) au niveau du type de discours qui passe du discours conversationnel au discours monologique ;
- 184 c) au niveau de l'activité ainsi qu'à ses objectifs.
- 185 Selon les critères établis par Auer, on se trouve devant une situation de « discourse related code-switching ». L'utilisation d'une langue ou d'une autre est due à des facteurs liés aux procédures qui sous-tendent l'écriture : la concrétisation linguistique de la pensée dans un texte ne peut se produire en dehors du système linguistique que nous choisissons. D'autre part, du point de vue conversationnel, ce changement est l'indice d'une modification des paramètres de la situation discursive dans le développement de l'interaction.

186 En ce qui concerne les autres activités, en revanche, l'expression en catalan ne s'impose pas, mais résulte du choix des interlocuteurs (commutations de type preference-related) ou bien ils dépendent de paramètres qui ne sont pas liés aux opérations d'écriture et que nous ne traiterons donc pas ici.

187 *2.2 Influence de la participation du catalanophone dans le groupe mixte (M).*

188 La présence d'un sujet dont la langue courante est le catalan peut influencer l'usage de cette langue dans les activités appartenant aux catégories contenu, commentaires et divers qui ne sont pas contraintes par les activités d'écriture. Le tableau 4 totalise les interventions appartenant à ces catégories produites en catalan et en castillan pour chacun des participants du groupe mixte (F, de langue courante catalane et S et E, de langue courante castillane). Figure aussi dans ce tableau le pourcentage des interventions en catalan par rapport au nombre total des interventions.

189

Tableau 4

	Contenu			Commentaires			Divers			Total		
	CT	CS	% CT	CT	CS	% CT	CT	CS	% CT	CT	CS	% CT
F-ct	8	14	36.4	8	30	21.1	6	15	28.6	22	59	27.5
S-cs	3	3	50.0	4	12	25.0	3	8	27.3	10	23	30.3
E-cs	2	6	25.0	3	21	12.5	0	12	0.0	5	39	11.6

190 Les données du tableau montrent que :

191 a) F produit à lui seul, en valeur absolue, plus d'interventions que les deux autres sujets réunis, et nettement plus d'interventions en catalan ;

192 b) Ses deux camarades s'adaptent différemment à lui : si tous deux ont un pourcentage plus fort d'interventions en catalan que la moyenne du groupe C (2 % pour ces trois activités), cette augmentation est encore plus notable chez le garçon (S), qui dépasse même légèrement F sur ce point.

193 La présence d'un locuteur catalanophone est donc bien ce qui explique la différence des normes adoptées dans les deux groupes quant au choix de la langue. Mais ce phénomène est amplifié ici par le rôle de leader assumé par F : on doit donc également prendre en compte pour expliquer les choix de langues le type de relations qui existent entre les membres du groupe.

4. Conclusions

194 Partant de ces observations, on peut récapituler quelques conclusions à propos de notre étude :

195 1. Le rôle déterminant et spécifique que joue la L1 dans l'interaction est confirmé. À titre d'illustration, la L1 constitue dans le cas étudié la langue de base de la communication alors que la L2 n'intervient que très peu dans les activités conjointes destinées à rédiger un texte en L2.

196 2. À défaut de recherches plus exhaustives, on ne peut que considérer comme plausibles le caractère non aléatoire des changements de langue et l'influence des

activités sur les choix linguistiques. C'est ainsi que bien que la langue base de l'interaction soit la L1, l'écriture collective conduit à l'usage obligatoire de la L2 dans les activités liées à la textualisation (la formulation orale de propositions de texte écrit, la dictée des propositions de texte, la vocalisation du texte en cours d'écriture) et la lecture du texte écrit ou des textes annexes en L2. L'usage plus ou moins important de la L2 dépend alors en partie des modes de résolution des problèmes d'écriture : le groupe où les activités de textualisation et de lecture prédominent recourt davantage à la L2 que celui où ces activités occupent une moindre place.

- 197 3. Dans les activités non strictement liées à une langue déterminée (appartenant aux catégories contenu, commentaires et divers), l'usage plus ou moins important de la L2 dépendra de variables non directement liées aux activités d'écriture, comme par exemple les normes sociales de prédominance d'une langue par rapport à une autre. La présence d'un locuteur natif de L2 explique les différences inter-groupes à la fois par ses propres interventions, par la prise en compte de cette présence par ses camarades et, dans le cas présent, par le rôle moteur exercé par le sujet en question.
- 198 4. Les changements de langue liés directement à des activités de textualisation et de lecture doivent être envisagés comme des commutations linguistiques, c'est à dire comme des changements suscités par des variations dans le contexte de production et non pas comme des alternances, c'est à dire, comme des changements liés à l'emploi de ressources expressives dans un contexte stable. Les commutations qui relèvent du discours (« discourse-related ») ou du choix des interlocuteurs (« preference-related »), peuvent se voir conférer un sens en tant que phénomènes discursifs : pour celles qui sont liées au discours, le passage vers le catalan (L2) constitue un indice contextuel qui signale le passage à des opérations de textualisation.
- 199 5. Du point de vue de l'enseignement de la langue écrite, ces résultats sont paradoxaux : ils montrent que la L1 facilite la production écrite en L2, mais aussi que la production en L2 est possible à travers un usage très partiel de cette langue. Il nous semble que ce fait ne remet pas en question l'utilité didactique de la composition en groupe dans des situations similaires à la nôtre, mais les enseignants devraient néanmoins en tenir compte pour guider leurs interventions en classe.
- 200 En guise de conclusion, nous devons reconnaître que même si nous avons trouvé quelques réponses aux questions que nous nous sommes posés au début de ce travail, il reste dans nos données bien des aspects à étudier. Les facteurs qui déterminent les changements de langue indépendants des opérations d'écriture ou les changements de langue, peu fréquents mais présents cependant à l'intérieur de certaines interventions, sont notamment à élucider. D'autre part, il faut souligner que les conclusions auxquelles nous sommes parvenus conduisent à de nouvelles interrogations, comme par exemple la tendance à utiliser la L1 dans les activités métalinguistiques explicites et la L2 dans les activités métalinguistiques implicites liées à la reformulation de suggestions de texte, ou encore l'incidence que peut avoir cette répartition dans la résolution des problèmes d'écriture et dans l'acquisition de la L2.

BIBLIOGRAPHIE

- AKYEL, A. (1994). « First language use in EFL writing : planning in Turkish vs. planning in English », *International journal of Applied linguistics*, 4 : 169-196.
- AUER, P. (1988). « A conversation analytic approach to code-switching and transfer », in M. HELLER (ed), *Code switching*, Berlin, Mouton de Gryter : 187-213.
- AUER, P. (1995). « The pragmatics of code-switching : a sequential approach », in L. MILROY & P. MUYSKEN (eds), *One speaker, two languages*, Cambridge : Cambridge University Press : 115-135.
- BOIX, E. (1993). *Triar no és trair*, Barcelona, Ed. 62.
- BOUCHARD, R. (1995). « L'interaction comme outil d'analyse : l'étude du processus rédactionnel en langue étrangère », *Interactions*, 1.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona : Barcanova.
- CUMMING, A. (1989). « Writing Expertise and Second Language Proficiency », *Language Learning*, 39 : 81-141.
- DAIUTE, C. & B. DALTON (1988). « "Let's Brighten It Up a Bit" : Collaboration and Cognition in Writing », in B.A. RAFOTH & D.L. RUBIN (eds), *The Social Construction of Written Communication*, Norwood, Ablex : 249-269.
- DE GUERRERO, M. (1994). « Form and functions of inner speech in adult second language learning », in LANTÖLF, JP. & G. APPEL (eds), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, Ablex : 83-115.
- DE GUERRERO, M. & OS. VILLAMIL (1994). « Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision », *The Modern Language Journal*, 78 : 484-496.
- DI PARDO, A. & S.W. FREEDMAN (1988). « Peer response groups in the writing classroom : theoretic formulations and new directions », *Review of Educational Research*, 58 (2) : 119-149.
- FRIEDLANDER, A. (1990). « Composing in English : effects of a first language on writing in English as a second language », in KROLL, B., *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press : 109-125
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- JONES, C. & TETROE, J. (1987). « Composing in a second language », in MATSUHASHI, A (ed), *Writing in real time : modelling production processes*, Norwood : Ablex : 34-57.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. (1994). « Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness », *Language Awareness*, 3 (2) : 73-93
- LAY, N. (1982). « Composing processes of adult ESL learners », *TESOL Quarterly*, 16.
- MURRAY, DE. (1992). « Collaborative writing as a literacy event : implications for ESL instruction », in NUNAN, D. (ed), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press : 100-117.
- NUSSBAUM, L. (1992). « Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució », *Treballs de sociolingüística catalana*, 10 : 99-123.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori Editorial.

VILA, X. (1996). When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia. Thèse de Doctorat. Vrije Universiteit Brussel.

VILLAMIL, O.S. & M. DE GUERRERO (1996). « Peer revision in the L2 Classroom : Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies and Aspects of social Behavior », *Journal of Second Language Writing*, 5 (1) : 51-75.

WOOLARD, K.A. (1989). Identitat i contacte de llengües a Barcelona, Barcelona, Edicions de la Magrana.

NOTES

1. Dans cet article Auer emploie le terme « code-alternation » comme hyperonyme de « code-switching » et « transfer ». Pour nous référer à cette notion, nous utilisons « changement de langue », afin d'éviter des confusions avec la distinction entre « commutation/alternance » proposée par Nussbaum (1992).

2. Centre Public Sant Miquel. Cornellà.

3. Le questionnaire était le suivant : Que se passe-t-il au cours de cette histoire (quel problème se pose et comment est-il résolu ? 2) qui sont les protagonistes et comment se présentent-ils ? 3) où se passe l'histoire (Cornella, un pays imaginaire, la jungle, le pôle Nord...) ? 4) à quelle époque se situe l'histoire (dans le futur, dans le passé, lorsque vous étiez enfants, au présent...) ?

4. Le niveau de connaissance du catalan est mesuré par des tests élaborés en 1990 par l'administration éducative et par l'Université de Barcelone pour l'évaluation de la connaissance du catalan et du castillan dans le Cycle supérieur du Primaire (Vila, 1995).

5. Nous avons utilisé pour la transcription les conventions suivantes :

italiques : texte en catalan ; droits : texte en castillan.

XXX : texte incompréhensible.

non :: : allongement de voyelles.

=quoi= : chevauchement

(...) : pause

... : interruption

RÉSUMÉS

Un des aspects qui caractérise les procédures d'écriture en L2 par rapport à celles mises en œuvre en L1 est le recours à la L1 pour faciliter la rédaction. En situation d'écriture collective dans des contextes de contact de langues, l'usage de cette L1 dans l'interaction prend des formes spécifiques. Dans cet article nous analysons les conditions d'emploi de la L1 et sa double dépendance par rapport aux différents types d'activités interactionnelles et aux normes d'usage.

One of the characteristics which differentiates writing processes in L2 as opposed to L1 is the possibility of using L1 as a strategy to facilitate composition. The presence of this L1 in the L2 composition process has some special features in group writing situations in contexts where the

languages are in everyday contact. In this article, we analyse the way in which L1 use is determined : by norms of use, and by the (group) writing process itself.

AUTEUR

ORIOL GUASCH

Université Autonome de Barcelone