

Introduction

1. Écrire dans la langue d'origine : une tâche peu aisée, mais importante

Écrire et lire dans la langue première ou langue maternelle est difficile, voire impossible, pour de nombreux enfants et adolescents dont les parents ou grands-parents ont émigré. Cependant, si ces compétences littérales ne sont pas développées à l'école, ces jeunes resteront analphabètes dans leur langue première. En ne maîtrisant leur langue d'origine que sous une forme parlée, le plus souvent dialectale, ils perdent le contact avec leur culture dans sa dimension écrite. Le risque qu'ils perdent tôt ou tard complètement leur langue première – et donc une compétence spécifique importante et une partie intégrante de leur identité biculturelle – s'en trouve alors accru. La promotion des compétences bilittérales (savoir lire et écrire dans sa propre langue maternelle) constitue donc une préoccupation importante en vue d'un développement global et équilibré de l'identité bilingue et biculturelle.

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (en Suisse : enseignement LCO) contribue de manière décisive à l'acquisition de ces compétences. Il est particulièrement utile pour les enfants issus de familles défavorisées sur le plan éducatif, car il s'agit plus ou moins de la seule instance qui les aide à apprendre leur langue d'origine dans sa forme standard et écrite, et à atteindre ainsi un bilinguisme global comprenant également la culture écrite.

2. Objectifs et structure de ce livret

La présente publication apporte un soutien aux enseignants et élèves des cours de langue et culture d'origine afin de permettre à ces derniers d'acquérir des compétences écrites dans la langue première, selon une approche didactique moderne, plaisante et motivante. Après une introduction aux aspects fondamentaux de la didactique de la rédaction de textes, de nombreuses propositions et suggestions concrètes d'activités à faire en classe seront présentées.

Sachant que de nombreux élèves présentent, du moins au début, des blocages importants, ce livret commence donc par regrouper des formes d'activités simples et ludiques en vue d'éveiller l'envie d'écrire chez des enfants de tout âge. Comme les connaissances stratégiques sont au moins aussi importantes que les connaissances factuelles, la partie II présente des techniques et des stratégies destinées à aider les élèves dans les différentes étapes du processus d'écriture. La partie III comprend de nombreuses suggestions concrètes visant à promouvoir certains aspects

spécifiques de l'écrit tels que le travail sur le vocabulaire, la structure ou le style du texte. La dernière partie propose une palette de suggestions et d'idées, dont les thèmes sont particulièrement adaptés au contexte des cours de langue d'origine, à une coopération avec les cours ordinaires ou à des projets artistiques et créatifs.

Pour permettre à chacun de se repérer rapidement, chaque proposition contient des recommandations sur l'organisation (du travail individuel à l'enseignement à la classe entière), sur le groupe d'âge pour lequel la suggestion est appropriée (par exemple 3^e – 7^e années) et sur le temps approximatif requis. Bien entendu, pour chaque proposition, les objectifs et le déroulement concrets sont formulés de manière claire et compréhensible. Les propositions pédagogiques ont fait l'objet d'un examen critique par divers enseignants de langue d'origine et, pour la plupart, d'une mise en pratique.

3. Aspects fondamentaux de la didactique de l'écrit actuelle

Les explications suivantes se réfèrent à la didactique de l'écrit actuelle dans l'espace germanophone, mais elles reflètent naturellement aussi les développements internationaux. L'expression « didactique de l'écrit », qui a remplacé « l'enseignement de la rédaction », correspond tout à fait à la conception promue ces 30 dernières années, laquelle inclut des textes allant bien au-delà de la rédaction scolaire classique. Les cinq points répertoriés ci-après sont au cœur de la didactique contemporaine de l'écrit (qui peut aussi différer en partie de ce que certains enseignants de langue d'origine ont appris durant leur formation initiale). Nous les présentons ici en nous référant à l'enseignement de la langue d'origine et ajoutons au paragraphe 4 de la présente introduction quelques aspects supplémentaires particulièrement importants pour cet enseignement.

a) L'écriture comme activité sociale : clarifier à qui l'on écrit et dans quel but !

À l'exception de quelques cas (journal intime, liste de courses), l'écriture est un processus essentiellement communicatif, par lequel on s'adresse à une ou plusieurs personnes pour leur communiquer une information ou obtenir quelque chose d'elles. Dès le début, les élèves doivent donc être en mesure d'envisager de manière consciente l'écriture en tant que pratique et activité sociale. En d'autres termes, lorsqu'on leur demande d'écrire, ils doivent aussi savoir à

qui et dans quel but ils écrivent, et ce qu'il advient des textes une fois qu'ils ont été écrits. Écrire simplement pour l'enseignant et son stylo rouge n'est absolument pas suffisant comme référence pour le destinataire. Par conséquent, l'enseignant (éventuellement avec les élèves) doit réfléchir à ce qu'il adviendra des textes à l'issue de chaque exercice d'écriture (les lire à voix haute ou les exposer en classe, les relier en un livre, les utiliser comme correspondance, etc.). Vous trouverez au numéro 12 des idées de destinataires possibles ; elles peuvent bien sûr s'appliquer à une grande variété de situations d'écriture.

b) Des travaux d'écriture motivants en lien avec la vie et l'imaginaire des élèves

Les sujets des travaux d'écriture doivent être étroitement liés au cadre de vie des élèves, mais aussi à leurs souhaits, leurs rêves et leur imaginaire. Pour établir ce lien, il faut avant tout proposer des tâches appropriées et motivantes. Elles figurent en grand nombre dans les propositions d'activités en classe présentées ci-après et vont des jeux d'écriture simples et faciles d'accès à des projets plus ambitieux. Ensuite, il est nécessaire de préparer les élèves à la réalisation de l'activité. Cette préparation se déroule généralement à l'oral et comprend des consignes, des attentes et des critères clairs, dépourvus d'ambiguïté, qui permettent aux élèves de se repérer. Savoir planifier des travaux d'écriture précis en termes de contenu et de destinataire fait assurément partie du professionnalisme attendu de la part des enseignants d'aujourd'hui.

c) Élargissement du concept de texte ; usage des médias et fonctions de l'écrit

Alors qu'autrefois, à l'école, on écrivait principalement des récits d'expériences et des résumés, les élèves d'aujourd'hui sont préparés à un éventail bien plus large de types de textes, ce qui correspond davantage à la vie réelle. Selon le type de situation, il faut rédiger des rapports, des formulaires, des SMS, des lettres, des affiches, des poèmes simples, des demandes, des textes de fiction, des histoires en images, etc. De nouveaux médias tels que les ordinateurs ou les téléphones portables/smartphones avec leurs différentes possibilités (traitement de texte, e-mail, SMS, blogs, chats) sont également utilisés. Cette approche est aussi envisageable dans les cours de langue et culture d'origine : il en résulte une palette de projets d'écriture passionnants, comme le montrent les propositions d'activités en classe présentées dans la partie pratique.

d) Écriture guidée (« dirigée ») et libre (« stimulée »)

En vue d'une promotion efficace des compétences écrites, les moments d'écriture à l'école devraient alterner entre des périodes guidées (dirigées) et libres (stimulées).

Dans l'écriture guidée ou dirigée, on privilégie l'acquisition et le développement d'une partie des compétences linguistiques (par exemple vocabulaire, débuts de phrases, divers modèles syntaxiques, structure du texte). Selon l'objectif visé, les élèves reçoivent des consignes et des instructions plus ou moins détaillées qu'ils doivent mettre en œuvre. Il existe ainsi une forme particulièrement didactisée, le principe du *scaffolding* (en anglais *scaffolding* signifie « échafaudage »²) où les élèves s'appuient sur une structure de soutien donnée qu'ils modifient avec leur propre contenu, étendant ainsi leur compétence textuelle (il peut s'agir d'une variation autour d'une lettre en choisissant un autre destinataire, ou bien de l'écriture d'« histoires parallèles » dans lesquelles un personnage, un lieu ou un objet se trouve modifié par rapport à la version originale). Compte tenu de l'intérêt que présente aussi ce procédé pour les élèves plus faibles dans les cours de langue d'origine, nous y reviendrons plus particulièrement au chapitre 4 d (voir également diverses suggestions pratiques dans la partie III).

Au cours des périodes d'écriture libre ou stimulée, les élèves sont encouragés à écrire sur un sujet ou un projet (par exemple, au moyen d'une introduction orale à un sujet d'imagination ou d'une discussion préliminaire sur un texte spécialisé), sans avoir à s'appuyer trop étroitement sur un modèle donné. Les consignes doivent être clairement communiquées ainsi que les critères éventuels concernant le type de texte attendu. Lors des séances d'écriture totalement libres, sans introduction ni préparation (par ex. « vous avez maintenant une demi-heure pour écrire quelque chose »), nombre d'élèves se sentent perdus. Dans le contexte de l'écriture libre, il est important que les apprenants soient encouragés à écrire dans leur propre langue (lettres, journaux intimes, courriels, etc.) en dehors de l'école.

e) Orientation dans le processus d'écriture et transmission explicite de stratégies

S'ils ne pensent qu'au produit final requis, de nombreux élèves se sentent dépassés par les tâches d'écriture. À cet égard, il leur est utile de se concentrer davantage sur le processus. Aussi doivent-ils acquérir des stratégies afin de diviser le processus d'écriture en étapes gérables et de les exécuter selon un ordre cohérent. Les phases importantes sont les suivantes : trouver des idées/activer les connaissances préalables

² En français, on parle également de la « notion d'échafaudage » qui correspond à l'ensemble de stratégies d'aide et d'accompagnement apporté par l'enseignant à l'élève. Ce soutien est ensuite retiré progressivement à l'enfant de façon à le rendre le plus autonome possible. Les fondements de ce concept ont été posés par le psycholinguiste américain, Jérôme Bruner Seymour (1983) (Note de la traductrice).

– définir le plan, la structure du texte – rédiger – relire attentivement – présenter le texte. Pour que ces stratégies d'écriture soient durablement et réellement assimilées, il est essentiel qu'elles soient transmises de manière explicite. Les techniques et stratégies d'apprentissage de la partie II servent précisément cet objectif. Deux fiches de travail résument les points les plus importants et constituent un support de soutien qui peut être remis aux élèves dès la 4^e année.

4. Aspects complémentaires spécifiquement en lien avec l'écriture de textes dans le cadre de l'enseignement de la langue d'origine

Parmi les caractéristiques de l'enseignement de la langue d'origine, on recense l'hétérogénéité des élèves et les difficultés considérables que rencontrent nombre d'entre eux quand l'exigence augmente, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire dans la langue première. Pour améliorer l'écrit, il convient d'accorder une importance particulière à quelques aspects complémentaires évoqués ci-après.

a) Introduction au système d'écriture de la langue première

Les élèves qui ont été alphabétisés dans le nouveau pays et non dans leur pays d'origine doivent être soigneusement initiés au système de sons et de signes (phonèmes, graphèmes) de la langue première. Dans le cas des langues écrites en alphabet latin, il s'agit en particulier des lettres qui ne figurent pas dans la langue scolaire (par ex. ð, ç, ı). Afin d'éviter toute confusion, certains enseignants introduisent ces lettres seulement après l'alphabétisation dans la langue scolaire (fin de la première ou début de la deuxième année). Pour les alphabets non latins, le risque de confusion avec la langue de l'école étant moindre, toute l'alphabétisation doit s'effectuer dans la langue première.

b) Acquisition et développement d'un vocabulaire différencié dans la langue première

De nombreux élèves en contexte migratoire présentent d'importantes lacunes de vocabulaire dans la langue première. Ils peuvent s'exprimer correctement en dialecte sur des sujets liés à la famille. Pour tout le reste – en particulier des thèmes ayant trait à l'école ou des notions plus complexes – ils utilisent la langue de l'école ou du pays dans lequel ils ont grandi. Le vocabulaire de ces enfants et adolescents est donc divisé en deux parties, ce qui va naturellement à l'encontre du développement de compétences bilingues globales. L'enseignement de la langue d'origine vise-

ra donc essentiellement l'acquisition d'un vocabulaire développé et différencié, tout en incluant les formes linguistiques standard. Il faut distinguer les mots que les élèves doivent maîtriser activement (vocabulaire actif ou de production, qui doit faire l'objet d'un entraînement intensif ciblant les mots fréquemment utilisés) et les mots qu'ils comprennent, mais ne doivent pas nécessairement utiliser eux-mêmes (vocabulaire réceptif ou de compréhension). L'importance de ce travail sur le vocabulaire est illustrée par les nombreuses suggestions des numéros 14 et 15 de ce livret.

c) Initiation à la langue standard

Outre le vocabulaire limité, de nombreux élèves issus de la migration présentent la caractéristique de maîtriser leur langue première (presque) seulement sous sa forme dialectale, et non dans sa variante écrite ou standard. L'une des tâches de l'enseignement de la langue d'origine consiste donc en une introduction rigoureuse à la variante standard, dont la maîtrise est une condition préalable à l'accès à l'écrit et à une écriture correcte. Les principes importants de cette initiation (qui peut commencer dès la première année scolaire) sont les suivants :

- 1) Un enseignement attentif : le plaisir d'écrire de l'enfant est une priorité et ne doit pas être gâché par l'obsession du respect des normes.
- 2) Une approche axée sur la comparaison et la découverte : au lieu d'apporter un enseignement uniquement normatif, il convient de mettre en évidence les différences entre la langue standard et le dialecte, dans la mesure du possible par la découverte et un apprentissage comparatif.
- 3) De nombreuses occasions de s'exercer : ce qui a été enseigné en référence à la langue standard (vocabulaire, grammaire) doit être répété et pratiqué suffisamment pour être réellement intériorisé, par exemple au cours de périodes d'écriture appropriées.

d) Scaffolding : fournir des structures de soutien / « cadres » pour les élèves ayant de faibles compétences linguistiques

À bien des égards (vocabulaire, langage standard, etc.) la langue scolaire utilise des supports linguistiques plus complexes que le langage courant. L'initiation à cette « langue de formation », qui comprend également la compétence textuelle (la capacité à traiter de manière productive ou réceptive des textes écrits), s'avère une tâche difficile. La structure de soutien (*scaffolding*) susmentionnée est une méthode