

Article

« Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues »

Françoise Armand, Elodie Combes, Guergana Boyadjieva, Maria Petreus et Michèle Vatz-Laaroussi

Québec français, n° 173, 2014, p. 25-27.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/72928ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Écrire en langue seconde

Les textes identitaires plurilingues

FRANÇOISE ARMAND *, ELODIE COMBES **,
GUERGANA BOYADJIÉVA ***, MARIA PETREUS **** ET MICHÈLE VATZ-LAAROUSSI *****

L'écriture est une activité mentale complexe qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs processus mentaux aux différentes étapes de la production (pré-écriture, rédaction d'une ébauche, révision, correction, publication) et qui prend appui sur des connaissances diverses sur le monde et sur la langue. La différence entre des scripteurs novices et experts sera déterminée par l'automatisation progressive de certains processus ainsi que par l'efficacité des traitements en lien

avec la quantité et la qualité de l'organisation des connaissances en mémoire à long terme et la maîtrise de la langue (vocabulaire et syntaxe). Il est donc important de favoriser l'apprentissage de ces connaissances linguistiques dans la langue seconde chez les élèves allophones.

Différentes études ont montré que des ajustements spécifiques et un soutien supplémentaire de la part de l'enseignant ou d'autres personnes ressources sont nécessaires pour que l'enseignement soit efficace et permette aux apprenants de langue seconde de faire face à l'exigence des tâches d'écriture (August et Shanahan, 2006). En particulier, il est important de tenir compte des connaissances antérieures et des habiletés préalablement acquises de ces élèves allophones : « In contrast to monolingual English-speaking students, language-minority students bring an additional set of resources or abilities and face an additional set of challenges when learning to read and write in English as a second language¹ » (Genesse, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153).

Selon Leki, Cumming et Sylva (2008), en langue maternelle, les chercheurs ont mis particulièrement l'accent sur les aspects cognitifs et psycho-linguistiques, alors qu'en langue seconde, et notamment en contexte de migration, ils ont davantage tenu compte des dimensions sociologiques (ex. : les différences de pratiques de littératie selon les sociétés). Ils ont également porté leur attention sur l'importance de « l'engagement » face aux tâches de production écrite, en lien avec les représentations sur l'écrit chez l'apprenant en contact avec deux langues et confronté à des phénomènes de (re)construction identitaire.

Cummins (2009, p. 48) a ainsi indiqué que, « dans le but d'enseigner efficacement auprès d'élèves culturellement et linguistiquement divers, les enseignant(e)s doivent optimiser leurs opportunités de devenir

activement "engagés" dans la lecture et l'écriture », et ce, dès le début de leur scolarisation dans le pays d'accueil.

Plusieurs pistes peuvent être explorées pour favoriser cet engagement (pour plus de détails, voir la recension de Armand et al., 2011). En particulier, Cummins et ses collaborateurs (2011) soulignent l'intérêt de la production de « textes identitaires » : les élèves, soutenus par une collaboration école-famille-communauté, investissent leur identité en produisant un livre individuel ou collectif relatant différentes composantes de leur histoire familiale (ma famille, mes pays, mes langues, mes voyages, mon trésor de famille, etc.). Afin de soutenir leur créativité, leur motivation à écrire ainsi que le développement de leurs compétences, ils ont la possibilité d'employer leurs langues maternelles ou une autre langue connue (à l'oral ou à l'écrit) pour rédiger ces textes et, selon le cas, d'utiliser des formes multimodales (dessins, vidéos, enregistrements sonores, etc.), notamment grâce aux technologies informatiques.

Deux principes clés soutiennent ces pratiques de production écrite : la mise en place d'activités signifiantes qui impliquent la présence d'interlocuteurs véritables et le choix de sujets en lien avec le vécu de l'enfant ainsi que la prise en compte du bagage linguistique et culturel de l'élève immigrant allophone. Afin d'illustrer cette approche, nous présenterons ici deux projets (« Mon trésor de famille », « Mes langues ») récemment mis en œuvre dans des classes d'accueil à Montréal auprès d'élèves allophones immigrants récemment arrivés. Il est important de souligner que ces interventions valorisant l'expression de l'identité en lien avec son histoire familiale peuvent être implantées dans des classes régulières, pluriethniques et plurilingues, comme dans des classes plus homogènes.



DÉCRIRE ET PRÉSENTER MON TRÉSOR DE FAMILLE²

Ce projet a été conçu par une équipe de chercheurs de l'Université de Calgary (Alberta) coordonnée par Mme Roessingh. Il a été repris et expérimenté, en 2012, dans une école primaire de Montréal avec des élèves d'accueil de 2^e cycle.

L'intervention se déroule en quatre ou cinq périodes. Lors de la première séance, l'enseignante amène ses élèves, à partir de la lecture du livre *Un merveilleux petit rien*³, à discuter, à réfléchir et à interagir autour du concept de trésor de famille et à compléter une carte sémantique qui permet de préciser les exemples, contre-exemples et les caractéristiques d'un trésor de famille. Une lettre aux parents est ensuite envoyée afin de solliciter leur participation dans le projet. On demande alors aux élèves d'apporter un « trésor de famille » (bijou, objet « précieux », pièce de vêtement, photo, etc.) qu'ils vont décrire et présenter durant le projet.

Pendant la deuxième séance, les élèves travaillent sur le vocabulaire nécessaire pour décrire leur trésor de famille. Ils choisissent les mots qui leur serviront pour la rédaction de leur texte et les placent dans un tableau, selon leur classe grammaticale. Également, ils expérimentent les orthographes approchées afin de réfléchir sur l'orthographe des mots qui leur sont inconnus.

Pendant les séances suivantes, les élèves sont invités à rédiger le texte qui décrit leur trésor. Dans une perspective de différenciation, des soutiens variés sont offerts aux élèves : un plan de travail en trois parties (introduction, développement, conclusion), des phrases à compléter ou la dictée à l'adulte pour les plus débutants. L'indication « version de travail » est ajoutée, au moyen d'un tampon encreur, en marge du texte pour souligner la dimension itérative du processus d'écriture.

Les élèves effectuent également une révision de façon individuelle en se servant d'une grille d'auto-correction qui leur sert d'aide-mémoire. Ils ont également la possibilité de rédiger un texte ou des parties de texte dans leur(s) langue(s) maternelle(s). Ils écrivent ensuite les textes à l'ordinateur et les illustrent au moyen d'un dessin de leur trésor. Lors de la dernière séance, les élèves lisent ces textes à haute voix devant des invités (enfants et enseignants d'autres classes, parents, etc.).

PRENDRE CONSCIENCE DE MON RÉPERTOIRE PLURILINGUE : PARLER DE MES LANGUES (ÉCRITURE DE L'AUTOBIOGRAPHIE LANGAGIÈRE)⁴

Ce projet se déroule en quatre ou cinq périodes. Lors du premier atelier, l'enseignante discute avec les élèves pour clarifier ce qu'est une « autobiographie langagière ». Elle précise que c'est un type de texte qui parle des différentes langues de leur bagage linguistique (*Comment je les ai apprises ? Avec qui je les parle ? Comment je me sens quand je parle ou j'écris dans cette langue ?* etc.). Elle réalise ensuite un remue-méninges avec les élèves sur la définition des termes « langue maternelle », « langue seconde », « langue d'origine », etc.⁵ Par la suite, l'enseignante propose aux élèves de produire une bande dessinée les représentant en train de parler, dans une ou différentes langues, avec leur entourage dans plusieurs espaces (à l'école et à la maison, dans leur pays d'origine et au Québec).

Lors du deuxième atelier, les élèves produisent leur texte selon différentes modalités ; un soutien différencié leur est apporté selon leur niveau. Tout au long du projet, les élèves sont aussi régulièrement invités à écrire un mot, une phrase ou une production écrite dans leur(s) langue(s) maternelle(s).

Enfin, lors des ateliers suivants, les élèves révisent leur texte et le lisent à leurs amis et parents invités au cours d'un lancement. Si les parents, comme ils ont été conviés à le faire, ont également produit un texte (dans la langue de leur choix), ils le lisent à leur tour ou tout simplement apportent leur témoignage sur le thème qui les inspire.

LES EFFETS OBSERVÉS

De façon cohérente avec les résultats de différentes recherches portant sur la mise en œuvre d'une telle approche (voir Armand *et al.*, 2011), les observations réalisées en classe et l'analyse des productions d'élèves permettent de confirmer les effets positifs de la production de ces textes identitaires plurilingues sur :

1. l'engagement des élèves : ils sont plus motivés à écrire, sont plus concentrés sur la tâche, passent plus de temps à réviser leur texte, effectuent des recherches dans les outils de référence ;
2. ils s'ouvrent, dans une perspective d'éducation interculturelle, à la diversité linguistique, sont plus curieux à propos des langues de leurs pairs ;

3. ils sont plus conscients de leur bagage culturel et linguistique, ce qui est susceptible de leur permettre de construire leur identité de façon plus harmonieuse durant le processus d'intégration à la société québécoise ;
4. ils acquièrent des capacités d'observation du fonctionnement des langues et opèrent des transferts de leurs habiletés et connaissances entre les langues ;
5. ils développent leur compétence à écrire en français et comprennent davantage, de façon expérientielle et positive (notamment grâce aux discussions autour de la question des langues), le rôle et l'importance du français « langue commune » dans l'école québécoise.

EN GUISE DE CONCLUSION...

C'est au moyen de tels projets que des enseignants dynamiques permettront au français langue seconde de prendre pleinement sa place au sein du répertoire plurilingue de l'enfant. Il deviendra ainsi une « langue du cœur » dans laquelle les enfants auront aussi le plaisir d'évoquer leurs expériences et d'exprimer leurs émotions. ✨

* Professeure titulaire à l'Université de Montréal

** Enseignante en classe d'accueil à la Commission scolaire de Montréal

*** Étudiante au doctorat et chargée de cours à l'Université de Montréal

**** Enseignante en classe régulière à la Commission scolaire de Montréal

***** Professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke



PROJETS « TRÉSOR DE FAMILLE » ET « MES LANGUES »

Des vidéos illustrant ces deux projets mis en œuvre dans une classe d'accueil du primaire à Montréal sont accessibles sur le site ELODIL (www.elodil.umontreal.ca)

- **Projet « Trésor de famille » :**
<http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/projet-tresors-de-famille-et-ecriture/>
- **Projet « Mes langues » :**
<http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video-ecriture-et-histoires-familiales-mes-langues/>

Également, les fiches pédagogiques de ces deux projets sont accessibles dans le guide d'accompagnement « Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté » :
<http://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>

Références

- ARMAND, F., LE, T.H., COMBES, E., SABOUNDJIAN, R. et THAMIN, N., *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec, Canada), 2011. [En ligne] : <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>.
- AUGUST, D. et SHANAHAN, T., *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-minority Children and Youth*. Mahwah, NJ : LEA, 2006.
- CUMMINS, J. et EARLY, M. [dir.], *Identity Texts : The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2011.
- CUMMINS, J. « Transformative Multiliteracies Pedagogy : School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap », *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners* 11(2), 2009, p. 38-56.
- GENESE, F., GEVA, E., DRESSLER, C., et KAMIL, M.L. « Synthesis : Cross-linguistic relationships », dans D. AUGUST et T.

SHANAHAN [dir.], *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 153-174.

LEKI, I., CUMMING, A. et SYLVA, T. *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York et London : Routledge, 2008.

ROESSINGH, H., « Family Treasures : A dual language book project for negotiating language, literacy, culture and identity », *Canadian Modern Language Review* 67(1), 2011, p. 123-148.

Notes

- 1 « Si on les compare à des élèves monolingues anglophones, les élèves des minorités linguistiques apportent un bagage de ressources et d'habiletés supplémentaires et sont confrontés à des défis additionnels lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire en langue seconde. » (traduction libre).
- 2 Cette intervention a été réalisée dans le cadre d'un microprogramme de 2^e cycle, *Enseigner en milieu pluriethnique et*

plurilingue, à l'Université de Montréal par Guergana Boyadjieva Maria Petreus et Lise Taché.

- 3 Phoebe Gilman. *Un merveilleux petit rien*, Texte français de Marie-André Clermont. Maison d'édition Scholastic.
- 4 Ce projet s'insère dans une plus vaste recherche, financée par le FRQ-SC (2010-2013), Vatz-Laaroussi M., Armand F., Rachédi L., Stoica A., Combes É. et Koné M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté*, Guide d'accompagnement, FRQ-SC – MELS : 110 pages, accessible en ligne : <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>.
- 5 Exemples de questions : *Que signifie « langue maternelle » ? Peut-on avoir plusieurs langues maternelles ? Réponse : la langue maternelle est la langue acquise de façon naturelle, dès le plus jeune âge, par simple interaction avec l'environnement familial. Ainsi, une personne peut avoir plusieurs langues maternelles (sans nécessairement savoir écrire ces différentes langues).*



Fédération nationale
des enseignantes et
des enseignants
du Québec

www.fneeq.qc.ca



/ FneeqCSN

**Maîtriser la langue Française,
c'est partager un lien culturel inestimable.**