

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOIRE DE RECHERCHE

L'ATELIER D'ÉCRITURE AUTORÉFLEXIVE, UNE DÉMARCHE INSCRITE DANS LA DIDACTIQUE DE L'APPROPRIATION

Veronica-Diana HAGI¹

Résumé

Dans cet article nous aborderons la problématique de l'écriture autoréflexive chez les élèves de 11 à 15 ans, niveau collège dans l'enseignement roumain, du point de vue de l'enseignant de langues. Nous expliquerons d'abord quels sont les questionnements que nous avons l'intention de provoquer chez nos élèves, issus d'un long processus d'observation de nos apprenants à la suite d'une pratique didactique de plus de vingt ans dans une région plurilingue et multiculturelle comme la Dobroudja. Puis, nous présenterons en bref les notions-clés sur lesquelles s'appuie notre démarche, c'est-à-dire la compétence plurilingue et pluriculturelle, la langue maternelle, la biographie langagière comme exercice d'écriture autoréflexive et la didactique de l'appropriation. Enfin, nous examinerons le côté pratique de l'expérimentation : le groupe-cible, le lieu et la période de la mise place de l'atelier d'écriture réflexive, les objectifs établis, le matériel-support, le déroulement proprement dit de l'activité, les points forts, et les points faibles de celle-ci.

***Mots-clés :** écriture autoréflexive ; compétence plurilingue ; biographie langagière ; didactique de l'appropriation.*

Introduction

Au fil des années, en tant qu'enseignant de FLE, nous avons été confrontée à des situations conflictuelles par rapport au processus de l'apprentissage de cette langue : les difficultés des élèves dans l'apprentissage, parfois inexplicables, leur refus de coopérer dans le processus d'apprentissage, les représentations stéréotypées de la culture et surtout de la civilisation françaises qui empêchent l'instauration d'une motivation positive d'apprentissage. En tant que professeur principal, nous avons eu également l'occasion de discuter avec les élèves pendant la classe de vie, lorsque nous analysions les notes, le parcours de chaque élève et nous avons observé que les phénomènes déjà cités apparaissent aussi dans le processus d'apprentissage du roumain ou de l'anglais. De plus, un jour, nous avons assisté à un conflit entre le professeur de turc et un élève turc qui refusait de passer son épreuve semestrielle ;

¹ Doctorante, Université « Ovidius » de Constanța, Roumanie, Courriel : veronicahagi@yahoo.com, personne de contact.

nous n'avons pas compris, au début, pourquoi ce refus, mais, en lisant la biographie langagière de l'élève en question, nous avons réalisé qu'il avait un rapport conflictuel avec sa langue maternelle, qu'il expliquait d'une manière concise, mais émouvante.

Suite à ces éléments de nature pratique, nous avons mis en place une recherche-action quant aux rapports des apprenants avec les langues faisant partie de leur répertoire.

Dans cet article, nous nous proposons de présenter une activité que nous avons conçue à la suite de nos observations et recherches : un atelier d'écriture autoréflexive. Cet atelier est issu du besoin de faire réfléchir les élèves à leurs rapports avec les langues, et ceci de plusieurs points de vue : prise de conscience de la compétence plurilingue, du rôle que les langues jouent dans leur avenir, réflexion sur la notion de langue maternelle. Ces aspects représentent l'objectif général de l'atelier dont nous allons présenter les principaux axes de mise en place dans ce qui suit.

Nous présenterons d'abord les concepts théoriques à partir desquels nous avons conçu l'atelier : la compétence plurilingue, la langue maternelle, la biographie langagière, la didactique de l'appropriation. La deuxième moitié de l'article sera consacrée à la présentation proprement dite de l'atelier d'écriture réflexive portant sur le concept de langue maternelle, une zone parfois conflictuelle de l'identité de chaque individu.

1. Le contexte

À la suite de plus d'une vingtaine d'années passées parmi des élèves de niveau collège, dans une école du milieu urbain de la ville de Constanța, nous avons observé plusieurs phénomènes qui représentent autant de sources pour la démarche d'écriture autoréflexive que nous exposerons dans ce texte.

Premièrement, il faut prendre en considération l'environnement. Il s'agit de l'école où nous enseignons, qui se trouve dans une région plurilingue par excellence. La Dobroudja présente une mosaïque d'ethnies qui cohabitent : les Roumains, qui forment la majorité, les Turcs, les Tatares, les Aroumains, les Grecs, les Bulgares, les Arméniens, les Tziganes, les Italiens, les Russes et d'autres minorités. Pourtant, ce florilège ethnique réel n'est pas du tout visible dans les écoles de Dobroudja, en général, parce que le fait que l'enseignement se déroule exclusivement en roumain et que la maîtrise de la langue nationale est une condition d'admission qui va de soi dans les établissements scolaires publics anéantit concrètement la possibilité d'affirmation d'une langue ou d'un dialecte minoritaires. Seuls les Turcs bénéficient de l'étude de la langue turque et de la religion islamique à l'école grâce aux démarches entreprises au fil des années par les représentants politiques de cette ethnie. La richesse ethnique n'est donc visible que si l'on ouvre le catalogue. Autrement, nous n'entendons parler que le roumain dans les couloirs de l'institution, les programmes officiels ne prévoient pas l'étude des différentes langues maternelles ou bien, même si une langue maternelle minoritaire est prévue dans les programmes, il n'y a pas les moyens financiers pour son enseignement.

Deuxièmement, il s'agit de trois tendances que nous avons identifiées dans la perception des apprenants à l'égard de leur langue maternelle. La première tendance

exprime le regret de ne pas pouvoir étudier sa langue ou son dialecte maternels à l'école, le cadre de l'institution étant vu comme un facteur en mesure d'assurer la transmission de ces connaissances. Cette catégorie d'élèves est très fière d'appartenir à une minorité, respecte sa langue et la parlent en famille, pratique les traditions. La deuxième tendance est située en totale opposition avec la première. Les enfants rejettent la langue maternelle, qu'ils jugent comme dépourvue de prestige par comparaison au roumain, qui est la langue nationale, ou aux langues étrangères de circulation internationale qu'ils apprennent d'une manière institutionnelle ou par des cours privées. Ils ne se sentent pas fiers d'appartenir à une minorité, ne promeuvent pas les traditions de celle-ci, ne ressentent pas le besoin d'apprendre plus sur leur histoire. La troisième tendance que nous avons rencontrée est celle des indifférents. Ce sont les élèves appartenant à des minorités, mais pour lesquels il est peu important que l'on favorise ou non l'apprentissage des langues maternelles de tous les groupes ethniques au niveau des institutions scolaires roumaines.

Finalement, une autre source de notre démarche se rapporte au degré de prise en compte par les apprenants de leur compétence plurilingue. Étant donné que nous avons déjà réalisé, pour notre mémoire de master, le profil linguistique des élèves du collège où nous travaillons en 2016, nous avons constaté que les élèves ont un profil complexe : tous parlent le roumain, la langue nationale et officielle de la Roumanie, et ils étudient deux langues étrangères à l'école conformément au plan-cadre de l'enseignement roumain, – l'anglais et le français, dans l'établissement où nous avons fait la recherche. Ceux-ci apprennent aussi une troisième langue moderne en cours à option (très souvent l'allemand), quelques-uns étudient en particulier des langues, telles le russe, l'italien, l'espagnol et ils peuvent énumérer aussi d'autres langues de contact parmi les plus variées. La plupart des minoritaires y ajoutent leur langue maternelle. Ceux qui ne la mentionnent pas se trouvent dans une situation comme celle énumérée antérieurement.

Voilà autant de raisons qui nous ont menée à concevoir et puis à mettre en pratique l'atelier d'écriture autoréflexive portant sur les langues du répertoire langagier de nos élèves, en poursuivant le but principal de rendre les élèves plus conscients de leur identité socioculturelle et de leurs compétences linguistiques.

2. Quelques concepts-clés de notre démarche

Pour arriver à la mise en place de l'atelier d'écriture réflexive, nous nous sommes appuyée sur quelques concepts : la compétence plurilingue et pluriculturelle, la langue maternelle, la biographie langagière comme exercice d'écriture autoréflexive et la didactique de l'appropriation. Nous les présenterons dans les sous-chapitres suivants.

Il faut préciser que toutes ces notions nous intéressent dans la perspective plus large de la didactique du plurilinguisme, dans un premier temps, direction qui est très peu prise en considération dans l'enseignement roumain où il n'y pas de démarches systémiques prévues au niveau des programmes officiels dans ce sens. Faute d'espace, nous ne développerons pas la description de ces concepts ; nous insisterons seulement sur les aspects qui ont affaire avec notre proposition pédagogique.

2.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Cette notion tellement véhiculée les dernières années a connu plusieurs précisions de la part des chercheurs. Parue dans les années '90, lorsque Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate ont travaillé à la mise en forme du concept, puis reprise dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues et ultérieurement affinée par de nombreuses recherches, la notion est définie de la manière suivante :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 2007, p. 11).

Dans la conception de l'atelier d'écriture autoréflexive, nous sommes intéressée à observer si les élèves sont conscients du fait qu'ils possèdent et qu'ils peuvent développer cette compétence que Coste (2011) présentait par la métaphore des poupées russes, conçues d'abord comme juxtaposées, mais décrites comme emboîtées pour mettre en évidence le fait que les langues vivantes viennent s'emboîter à l'intérieur de ce qui serait la langue première. Nous ne voulons pas seulement rendre les élèves conscients qu'ils possèdent cette compétence, mais aussi les faire réévaluer l'importance de la langue première, voire maternelle, pour la majorité, qui emboîte les autres langues qui entrent dans leur répertoire. De cette manière, ils comprendront que la compétence plurilingue n'est pas une juxtaposition de langues, mais une compétence globale et à caractère non segmenté. Il s'agit toujours d'intégrer les nouvelles langues.

Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités (Coste, 2011).

2.2. La langue maternelle

La perception de la langue maternelle est très nuancée pour chaque individu. Pour le groupe auquel nous nous adressons, il est possible que certaines tensions apparaissent de ce point de vue chez les élèves appartenant à une minorité qui acceptent, nient ou sont indifférents à leur langue d'origine. Les langues servent à la construction identitaire de l'individu et son identité culturelle est le fruit de la perception de l'altérité. Nous avons l'intention de faire réfléchir les élèves, appartenant à la majorité roumaine, mais surtout ceux appartenant aux minorités, à

deux aspects : l'identification de la langue maternelle en concordance avec les données familiales et l'importance de la langue maternelle dans leur répertoire.

Tout comme la nationalité, l'appartenance locale ou sociale, la langue ou les langues sont des supports d'identification (identification à quelque chose/quelqu'un, de quelque chose/quelqu'un). Pour Verma-Shivendra (1990, p. 82), le concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience des affiliations identitaires des sujets à la société. Une déclaration de langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre à travers un terme général [...] comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction (Trimaille, 2012).

Nous accorderons donc une attention spéciale à la perception de la langue maternelle dans le cadre de l'atelier d'écriture autoréflexive parce qu'il n'est pas simple de construire un rapport équilibré entre chaque individu et son système linguistique originaire sachant que celui-ci deviendra un fondement de la construction langagière plurilingue et d'une identité qui ne soit pas confuse.

2.3. La biographie langagière

L'un des concepts les plus véhiculés dans la didactique du plurilinguisme, la notion de biographie langagière, a été beaucoup utilisé comme moyen d'investigation, surtout dans des contextes de migrations. En général, nous faisons appel à ce moyen de réflexivité à l'écrit parce que l'individu, assumant la sincérité narratologique du narrateur-personnage, arrive à découvrir les ressorts intimes qui mettent en marche son mécanisme linguistique et identitaire, les troubles qu'il a, les barrières qu'il affronte, les difficultés ou les moments heureux du processus d'acquisition d'une langue.

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq, 2003, pp. 36-37).

Dans le contexte de notre proposition pédagogique, la biographie langagière est surtout une ressource qui jouera le rôle de déclencheur de réflexion. Pendant les quatre dernières années, nous avons recueilli auprès de nos élèves plus de 150 biographies linguistiques. Le choix de ces fragments authentiques se justifie aussi par un désir de rassurer les élèves au moment où ils se rendent compte du fait que leurs tourments ne sont pas singuliers, que d'autres jeunes éprouvent les mêmes difficultés dans le positionnement des langues dans leur répertoire. À partir de ce corpus de biographies, nous en avons choisi quelques-unes pour l'atelier : nous proposerons des fragments qui sont la preuve d'une tension entre l'individu et sa langue maternelle ou qui expriment un amour inconditionné pour celle-ci. Entre ces

deux extrêmes, nous espérons que, par nos démarches, les élèves de collège se repositionneront d'une manière plus consciente et, par conséquent, plus enrichissante au niveau identitaire dans leurs rapports avec leur langue maternelle.

2.4. La didactique de l'appropriation

Nous empruntons ce terme à Véronique Castellotti (2017) *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. L'auteure fournit une vision nouvelle sur le processus d'apprentissage, mettant l'accent notamment sur le pourquoi et le pour quoi de celui-ci. En effet, elle propose une remise en question de quelques notions, telles *acquisition* et *apprentissage* dans l'enseignement des langues, en les remplaçant par le terme d'appropriation qui, pour elle, est meilleur parce que ce concept ne signifie pas seulement la maîtrise d'un code ou l'acquisition des outils pour communiquer.

S'approprier une langue [...] reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. [...] Il s'agit d'entrer en relation avec les autres et de se confronter à cette altérité (Castellotti, 2017, p. 41).

Castellotti se trouve plutôt dans la ligne tracée dans les années 90 par Louise Dabène et met en évidence que l'appropriation est importante par le processus, et non pas par les résultats. Inscrire l'appropriation des langues dans une dynamique de la relation et de la diversité rend ainsi pertinente notre démarche d'écriture autoréflexive. En témoignant de ses expériences, de ses sentiments, de ses peurs, de ses réussites et de ses échecs et en les ajoutant aux acquisitions aux sens habituels du terme en didactique, l'apprenant construira plus consciemment un système de réalisations partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées (Castellotti, 2017). Castellotti affirme très clairement que le processus d'appropriation renvoie au concept de relation et elle appelle cette nouvelle approche la didactique de l'appropriation ou de la relation qui portera d'abord sur la conscientisation de l'altérité, la chercheuse étant très proche des opinions de Charaudeau, puis sur une centration sur la compréhension d'abord et non pas sur la production, parce que la compréhension force l'apprenant à se pencher plus vers un univers différent de son univers, dont les contours sont déjà tracés par la langue comme système.

Toute langue découpe la réalité d'une façon qui lui est propre et, dans une perspective appropriative, un atelier d'écriture (auto) réflexive tire un signal d'alarme sur le fait que nous sommes très différents, même si nous sommes tous Roumains par la citoyenneté et par le recours à une langue officielle, nationale qui est unique. Nous nous situons, par la démarche que nous proposons, dans la ligne des travaux de Castellotti qui affirme :

Qui dit appropriation dit en effet engagement de la personne dans son entier, pas seulement de sa part *rationnelle*, intellectuelle, désincarnée, désaffectivée, ce qui ne peut pas être décidé à sa place, ni programmé comme *objectif* (Castellotti, 2017, p. 315).

Pour nous donc, essayer de mettre une place *un atelier*, et non pas *des classes* (au sens traditionnel du mot) d'écriture autoréflexive sera un gain pour chaque élève

qui y participera parce que les langues sont tout d'abord, du point de vue identitaire, des ensembles finis, stables et homogènes correspondant de façon univoque à un pays, à un peuple et à sa culture. (Castellotti, 2017). Réfléchir aux langues de son répertoire s'inscrit donc dans un mouvement qui renforce l'apprentissage des langues et qui repositionne l'individu par rapport aux autres et à lui-même, surtout dans un contexte européen où le besoin et la directive de former la compétence plurilingue ont été traduits seulement par l'apprentissage de plusieurs langues disparates.

3. Mise en place de l'atelier d'écriture autoréflexive

Pourquoi un atelier d'écriture autoréflexive au niveau collège et non pas des activités se déroulant pendant la classe de FLE ? Il y a plusieurs raisons, très diverses.

Il faut préciser d'abord que l'idée de participer à un atelier, en dehors des cours obligatoires, a un impact positif auprès des élèves. Premièrement, mentionnons le fait que l'enseignant n'oblige pas les élèves à prendre part à cette activité. Il présente seulement cette démarche, dans les grandes lignes, afin d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves. Deuxièmement, le fait que c'est une activité sans évaluation proprement dite (des notes, des qualificatifs, des appréciations, des remarques) motive les apprenants, qui ne ressentiront pas le poids d'un jugement axiologique selon des critères rigides. Troisièmement, les élèves bavards s'accrocheront à cette opportunité de parler de soi sans contraintes et les timides percevront l'atelier comme une occasion de faire connaître à une personne qui leur inspire confiance leurs sentiments, leurs émotions, leurs difficultés, leurs blocages. Enfin, la diversification en soi des activités proposées aux enfants assure une participation volontaire, motivante, active, amicale même, car la relation avec l'enseignant change totalement de statut dans le cadre non-conformiste d'un atelier.

3.1. Le groupe-cible de l'atelier

Nous envisageons un groupe-cible hétérogène du point de vue de l'ethnie - des Roumains, des Turcs, des Tatares, des Aroumains, des Grecs, etc. – parce que nous suivons les rapports des sujets avec les langues de leurs répertoires et cela peut être une source de tensions à exploiter. L'âge des apprenants variera de 10-11 ans à 14- 15 ans, l'âge du collège en Roumanie.

Le nombre d'apprenants est aussi important. Pour se sentir à l'aise et dans un climat de sécurité affective, il ne faut pas dépasser le nombre de 15 élèves par atelier. S'il y a plusieurs apprenants qui désirent participer, nous pouvons former deux ou trois groupes de travail.

Aussi, à notre avis, il vaut mieux que les élèves se connaissent, se respectent et s'entendent bien entre eux parce que le degré de confiance est très important dans ce type de travail, basé sur le déclenchement des témoignages que nous espérons sincères.

3.2. Les coordonnées espace-temps de la mise en place de l'atelier

Nous pensons expérimenter l'atelier dans l'école où les élèves apprennent, l'École Gymnasiale numéro 30 « Gheorghe Țițeica » de Constanța, école du milieu urbain donc, assez proche du centre-ville de Constanța et où les apprenants

proviennent de familles assez aisées dont les parents ayant, en grande partie, des études supérieures, sont intéressés à l'éducation, en général, et préoccupés en particulier par l'apprentissage des langues, ce qui se voit dans les questionnaires qui leurs sont donnés chaque année en vue d'établir le Curriculum à la décision de l'école. C'est un endroit familier aux élèves qui et qui les rend confiants. Les meubles modulaires permettent une réorganisation de l'espace de travail en vue de l'optimiser pour obtenir une atmosphère cordiale, ressemblant à une table ronde.

En ce qui concerne la période, l'atelier est faisable pendant la semaine dédiée au projet national « L'École autrement », où nous pouvons constituer des groupes de travail selon les options des élèves. Donc, dans un enseignement rigide du point de vue de l'organisation des groupes d'études, où les élèves ne peuvent pas choisir les cours selon leurs options personnelles et leurs intérêts d'apprentissage, cette semaine offre l'opportunité dont nous avons besoin.

3.3. L'organisation et l'objectif général de l'atelier

L'atelier d'écriture autoréflexive que nous avons conçu se construit en partant d'un axiome : nous nous adressons à des *locuteurs plurilingues*. Nous avons déjà énuméré les sources de l'atelier proposé et, par l'énumération des concepts-clés envisagés, le lecteur a déjà assez de pistes sur les objectifs de cette activité inédite.

Nous avons l'intention de produire des interrogations chez les élèves du type : *Suis-je plurilingue sans le savoir ?*, *Quelle est la place de la langue maternelle dans mon répertoire langagier ?*, *Quel rôle les langues joueront-elles dans mon avenir ?* L'objectif général de l'atelier d'écriture autoréflexive sera le suivant : *Faciliter chez les apprenants une réflexion sur la/les langue(s) qu'ils utilisent ainsi que sur celles avec lesquelles ils sont en contact. Plus précisément, les élèves s'interrogent sur la place que les langues occupent dans leur vie présente et future et dans la définition de leur identité.*

Pour la séquence que nous présenterons, nous avons établi les objectifs et décrit schématiquement les étapes de réalisation et le matériel utilisé. Quant au matériel requis, il s'agit des ressources matérielles proprement dites, des feutres jusqu'aux feuilles de papier. Cela ne mérite pas notre trop d'attention. Par contre, ce que nous devons dire est que nous avons extrait des biographies langagières recueillies pendant les années passées des fragments suggestifs pour illustrer certaines idées, comme la prise de conscience de la compétence plurilingue, l'intérêt pour des langues très variées, le conflit avec sa langue maternelle, l'importance des langues dans une future carrière professionnelle. Ces fragments forment en fait un corpus de matériaux authentiques, motivants, adéquats à déclencher la réflexion sur ces sujets.

3.4. Exemple de séquence de l'atelier d'écriture autoréflexive

La séquence que nous présenterons ci-dessous incite les apprenants à la réflexion sur la langue maternelle dans le cadre de l'atelier d'écriture autoréflexive. Nous sommes consciente du fait que, dans une région plurilingue et multiculturelle comme la Dobroudja, définir son identité peut être un processus assez difficile. Grâce à l'analyse des autobiographies langagières des élèves, nous avons observé

qu'il y a beaucoup de problèmes liés au rapport des apprenants avec la langue considérée comme maternelle. Par cette séance, nous nous proposons d'identifier les élèves qui n'aiment pas leur langue maternelle, qui ne la parlent parfois pas (les minoritaires, surtout), qui la considèrent comme dépourvue de prestige ou de l'utilité de se tourner vers elle avec amour et respect ou, au moins, de les faire réfléchir à leur attitude.

Les objectifs de cette rencontre, subordonnés à l'objectif général nommé auparavant, sont les suivants : enrichir son vocabulaire par des termes tels *langue maternelle*, *nationalité*, *ethnie*, etc., expliquer quelle est sa langue maternelle, raconter ses expériences les plus importantes en matière de langue maternelle, rédiger un texte réflexif sur la langue maternelle (que l'apprenant assume comme maternelle). La durée de cette rencontre sera de trois heures, avec une possibilité de prolongation, étant donné que, pendant la période choisie pour le déroulement de l'atelier, il n'y a pas normalement d'autres cours ou activités le même jour

Le matériel requis pour cette séquence autoréflexive est constitué par les éléments suivants : la carte de la Dobroudja ; la vidéo de la chanson *În limba ta*, chantée par Tudor Gheorghe sur des paroles du poète moldave Grigore Vieru, à voir sur <https://www.youtube.com/watch?v=A3nji6gFkV4> ; des extraits des biographies langagières des élèves. Tous ces outils seront organisés dans des fiches de travail attirantes, que chaque enseignant, selon ses compétences digitales, pourra créer en les intégrant.

Nous avons conçu l'atelier d'écriture autoréflexive, du point de vue strictement didactique, comme une activité en trois pas : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase de retour sur la rencontre. Nous les présenterons ci-dessous.

3.4.1. Phase de préparation

Pour le moment déclencheur de l'atelier, nous prévoyons une discussion sur la multi culturalité de la région de Dobroudja, suivie de la réalisation au tableau du champ lexico-sémantique du mot DOBROUDJA sous la forme d'une carte mentale qui stimule la réflexion. Puis, en dyades, les élèves se mettront d'accord sur trois éléments les plus représentatifs du champ lexico-sémantique formé et ils justifieront frontalement leur choix. Par la suite, l'enseignant demandera aux élèves de penser à leurs familles, leurs amis, leurs connaissances et noter sur la carte de Dobroudja leur nom et leur ethnie à côté de la localité où ils habitent. Pour cette phase, le dernier exercice sera de tracer des flèches de noms inscrits sur la carte et de noter la langue qu'ils considèrent que la personne en question assume comme maternelle. Lorsque les apprenants travailleront, l'enseignant les surveillera de très près, les aidera en cas de difficultés et choisira déjà des fiches qu'il mettra en discussions pendant la phase de réalisation qui suit.

3.4.2. Phase de réalisation

Cette deuxième étape de l'atelier d'écriture autoréflexive consacré aux rapports que les adolescents instituent avec leur langue maternelle continuera oralement. L'enseignant demandera aux apprenants de formuler une phrase du type : « *În limba ta...* ». Puis, il leur demandera de dire, chacun à son tour, quelle est

leur langue maternelle, sans faire aucun commentaire (si un apprenant turc dit que sa langue maternelle est le roumain, par exemple). C'est un pas nécessaire vers la tentative de définition du concept de *langue maternelle*, pour lequel les élèves peuvent offrir de nombreuses solutions, argumentées d'habitude d'une manière très affective.

Puis, l'enseignant passera à l'écoute de la chanson *În limba ta*. Pour que la réflexion commence à se réaliser, les élèves liront à voix basse et à haute voix le texte qu'ils recevront sur une fiche préparée par l'enseignant.

Ce texte déclenchera une discussion sur l'importance de la langue maternelle pour chaque individu, sur son rôle déterminant dans la construction identitaire de chacun, discussion précédée par les explications du professeur concernant l'origine du poète, sa résistance sous le régime communiste de la République de Moldavie, qui a voulu anéantir la langue roumaine et imposer le russe en tant que langue véhiculaire dans un pays de langue latine.

Après le moment dédié à ce texte, les apprenants écouteront les premiers fragments tirés d'autobiographies linguistiques de leurs collègues, présentés sous la protection de l'anonymat. Ils analyseront les fragments cités à partir des questions lancées par le professeur. Exemples : *Quel fragment vous semble le plus intéressant et pourquoi ? Quelle est l'attitude de vos camarades concernant leur langue maternelle ? Pouvez-vous justifier l'attitude de vos camarades concernant leur langue maternelle ? Aimez-vous votre langue maternelle ? Pourquoi ? Si vous n'aimez pas trop votre langue maternelle, pouvez-vous dire pourquoi ? etc.* Il faut mentionner que ces premiers fragments prouvent un rapport non conflictuel des jeunes adolescents avec leur langue maternelle. Ce sont des fragments où ils louent leur langue maternelle, où ils se montrent réconfortés par le fait de la parler.

Afin de produire une réflexion complexe et cohérente, les élèves seront confrontés par la suite à d'autres fragments tirés d'autobiographies linguistiques de leurs collègues, présentés toujours sous la protection de l'anonymat. Mais, dans ce cas, il s'agira des fragments où le rapport entre l'individu et sa langue maternelle est plein de tension, de sentiments contradictoires, de mécontentement.

Les participants à l'atelier devront expliquer pourquoi, selon eux, définir leur identité par rapport à la langue maternelle devient problématique parfois. Pour que la réflexion touche à sa fin, l'enseignant invitera les participants à raconter à un pair de leur choix une expérience heureuse ou malheureuse qui a impliqué l'utilisation de la langue maternelle. Ce partage se fera sur une base volontaire.

Enfin, après tous ces exercices préparatoires du point de vue des connaissances (re) positionnées dans le système personnel de chaque élève et à la fin de toute une série de réflexions produites quant à la langue maternelle en général, les apprenants devront rédiger un texte réflexif sur leur langue maternelle. La tâche se réalisera sans contraintes de longueur ou de temps. Dans le cas où le temps accordé est insuffisant, la composition peut être apportée à l'enseignant un autre jour. Il est important que l'élève ne se sente pas pressé, contraint, suffoqué par les demandes du professeur et qu'il trouve une motivation de se confesser et le ton adéquat dans sa composition.

3.4.3. Phase de retour sur la rencontre

Pour finir cette activité d'atelier, les élèves participeront à une activité orale frontale dirigée par le professeur qui mènera à la constitution de plusieurs représentations sur la langue maternelle. Les apprenants devront compléter des phrases du type : *Si ma langue maternelle était une fleur, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était un animal, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une couleur, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une personne, elle serait... parce que... ; Si ma langue maternelle était une star, elle serait... parce que...* Le professeur peut recourir à n'importe quelle phrase hypothétique, en fonction de son imagination et du feed-back qu'il veut obtenir. Si nous obtenons l'accord des élèves, nous pouvons enregistrer cette activité et l'utiliser comme document déclencheur dans des activités futures.

4. Conclusions

Nous pouvons conclure que nous avons mis en place quelques repères de l'écriture autoréflexive autour des langues du répertoire d'un jeune adolescent. Provoquer la réflexion n'est jamais une activité facile, mais il n'est pas moins vrai qu'une fois déclenché, le témoignage offre à celui qui se penche sur l'analyse d'un tel discours de nombreuses pistes à explorer.

Il est vrai aussi qu'au-delà du profit de l'enseignant qui arrive à mieux connaître ses élèves et à adapter, par conséquent, ses démarches didactiques, il y a le côté auto cognitif très enrichissant pour les jeunes qui se confrontent aux autres et à eux-mêmes.

Un atelier d'écriture autoréflexive est un moyen de sortir de la pensée scolaire qui suppose une dépersonnalisation du savoir (Castellotti, 2017). Nous pouvons trouver ainsi la partie cachée, voire occultée parfois de l'enseignement des langues, maternelle(s) et étrangère(s) des éléments tels que : l'histoire, la perception, la relation, la réception. En conclusion, étudier une langue signifie, avant tout, dans le sens de la didactique de l'appropriation imaginée par Castellotti, former une relation avec la langue par la conscientisation de sa propre altérité. Par conséquent, une démarche comme celle que nous avons proposée, nouvelle dans le contexte roumain d'enseignement, pourrait montrer son utilité afin de transformer en priorité l'appropriation de la diversité et la construction de soi comme être différent et unique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Diversité, compréhension, relation. Paris : Les Éditions Didier.
2. Conseil de L'Europe, Unité des Politiques Linguistiques (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Dernière consultation en ligne le 13.01.2018, URL : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

3. Coste, D. (2011). La notion de compétence plurilingue. *Actes du séminaire - L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Mis à jour le 15 avril 2011. Dernière consultation en ligne le 18.01.2018. URL : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>.
4. Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
5. Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International (pp. 36-37).
6. Trimaille, C. (2012). *Plurilinguisme et identités*, cours CNED – Université Stendhal-Grenoble Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 1re année (pp. 46-53).
7. Verma-Shivendra, K. (1990). My mother tongue is not my mother's tongue. Dans Gagne, G., Page, M. et Tarrab, E. (dir). *Didactique des langues maternelles*. De Boeck : Bruxelles (p. 82).