



HAL
open science

L'atelier d'écriture créative comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : le cas d'étudiant es en situation de migration à Grenoble

Wendingoudi Émile Ouedraogo

► To cite this version:

Wendingoudi Émile Ouedraogo. L'atelier d'écriture créative comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : le cas d'étudiant es en situation de migration à Grenoble. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2022. Français. NNT : 2022GRALL016 . tel-04297767

HAL Id: tel-04297767

<https://theses.hal.science/tel-04297767>

Submitted on 21 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Domaine : Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par :

Wendingoudi Émile OUEDRAOGO

Codirigée par :

Catherine FRIER, Université Grenoble Alpes

Françoise BOCH, Université Grenoble Alpes

Préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)**

Dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines (ED LLSH)**

L'atelier d'écriture créative comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : le cas d'étudiant.es en situation de migration à Grenoble

Creative Writing Workshop as a Lever for Engagement in Learning Written French: the Case of Migrant Students in Grenoble

Thèse soutenue publiquement le **31 mai 2022**

Devant le jury composé de :

Madame Françoise BOCH

MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Monsieur Jean-François BOURDET

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université du Maine, Le Mans

Examineur

Madame Catherine FRIER

MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Madame Claudine MOISE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Présidente du jury

Madame Marie-Christine POLLET

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Rapporteure

Madame Véronique RIVIERE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Lumière, Lyon 2

Examinatrice

Madame Camille VORGER

MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université de Lausanne, Suisse

Rapporteure

Remerciements



Résumé

Le phénomène migratoire constitue non seulement une préoccupation sociale, politique et économique majeure, mais également un défi didactique. Il suppose de prendre à bras-le-corps la question de la langue comme un moyen d'autoréalisation des personnes en situation de migration et un canal de sociabilisation. Plus particulièrement, compte tenu de la grande scripturalisation de la société française, les compétences en français écrit constituent un outil de prédilection pour être pleinement acteur dans la vie collective. L'écriture est symboliquement un pouvoir (social, académique, professionnel) : son apprentissage doit être orienté vers l'accession à ce pouvoir. Dans cette thèse, nous explorons, auprès d'étudiant.es en situation de migration, l'atelier d'écriture créative comme dispositif socio-didactique d'accompagnement au développement de compétences en français écrit. Cet accompagnement met la créativité et les identités individuelles au cœur de la pratique de l'écriture. Nous partons de l'hypothèse que l'identité est une ressource inépuisable de créativité et que la pratique de la créativité dans l'écriture est un levier d'engagement des apprenant.es dans leur apprentissage. De l'analyse des questionnaires et des productions écrites recueillis auprès des apprenant.es lors des séances d'atelier d'écriture, nous retenons, d'une part, l'évolution progressive du rapport à la langue et à l'écriture (passant d'un rapport normatif à un rapport expressif et créatif) et le développement de sentiments de compétence à l'écrit (liberté, confiance, autonomie). D'autre part, les apprenant.es manifestent de l'engagement sous diverses formes dans leurs productions écrites, à la fois sur le plan des consignes (confrontation aux contraintes d'écriture), le plan de la sociabilisation (rapport à soi, à autrui et au monde) et le plan de l'écriture elle-même (énonciation, choix de mots, inventivité fictionnelle et intellectuelle, humour, etc.). Au regard de cette exploration fructueuse de l'engagement dans les écrits, nous proposons, pour finir, une typologie d'indicateurs sur les trois plans d'engagement (consignes, sociabilisation et écriture), susceptible de nourrir la réflexion dans le domaine et de contribuer à l'élaboration de nouveaux scénarios pédagogiques d'accompagnement à l'écriture.

Mots clés : Atelier d'écriture créative – Engagement – Didactique de l'écrit – Migration – Créativité – Identité

Abstract

The migratory phenomenon is not only a major social, political and economic concern, but also a didactic challenge. It involves tackling the issue of language head-on as a means of self-fulfilment for people in a migration situation and a channel for socialization. More particularly, with the high scripturalization of French society, skills in written French are a favorite tool for being a full player in collective life. Writing is symbolically a power (social, academic, professional), therefore, its learning must be oriented towards the accession to this power. In this thesis, we explore, with students in a migration situation, the creative writing workshop as a socio-didactic device to support the development of skills in written French. This support puts creativity and individual identities at the heart of the practice of writing. We start from the hypothesis that identity is an inexhaustible resource of creativity and practice of creativity in writing is a lever for engaging learners in their learning. From the analysis of the questionnaires and the written productions collected from the learners during the writing workshop sessions, we retain, on the one hand, a progressive evolution of the rapport to language and writing (going from a normative rapport to an expressive and creative rapport) and the development of feelings of competence in writing (liberty, confidence, autonomy). On the other hand, learners show engagement in various forms in their written productions, both in terms of instructions (confrontation to writing constraints), socialization (relationship to oneself, to others and the world) and the writing itself (enunciation, choice of words, fictional and intellectual inventiveness, humor, etc.). In view of this fruitful exploration of engagement in writing, we finally propose a typology of indicators on the three levels of engagement (instructions, socialization and writing), likely to feed reflection in the field and contribute to the development of new pedagogical scenarios to support writing.

Keywords: Creative Writing Workshop – Engagement – Didactics of Writing – Migration – Creativity – Identity

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	6
TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	15
PARTIE I : PROBLÉMATISATION ET ÉTUDE THÉORIQUE – LES MOBILITÉS INTERNATIONALES ET LA NÉCESSITÉ DE RÉPONSES DIDACTIQUES.....	19
CHAPITRE 1 : LES HISTOIRES ET LES MOTS DE L’IMMIGRATION RÉCENTE EN FRANCE.....	21
1. L’IMMIGRATION EN FRANCE, UNE HISTOIRE RICHE ET INTÉRESSÉE.....	21
1.1. <i>Avant 1914 : une immigration massive européenne pour le travail</i>	22
1.2. <i>De 1914 à 1945 : le recours aux travailleurs et combattants des colonies.....</i>	22
1.3. <i>De 1945 à 1975 : la main-d’œuvre étrangère pour la reconstruction de l’après-guerre.....</i>	24
1.4. <i>De 1975 à 2000 : la difficile intégration des étrangers</i>	24
1.5. <i>À partir des années 2000 : choisir pour mieux intégrer ?.....</i>	26
2. L’ÉMERGENCE D’UN FLOU TERMINOLOGIQUE AUTOUR DE LA MIGRATION	28
2.1. <i>Nommer, c’est créer !.....</i>	29
2.2. <i>Les noms des « migrants »</i>	29
❖ <i>Étranger vs Immigré</i>	30
❖ <i>Réfugié vs Demandeur d’asile</i>	30
❖ <i>Exilé, migrant et réfugié</i>	31
2.3. <i>Notre position face au flou terminologique</i>	33
CE QU’ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE.....	34
CHAPITRE 2 : LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES EN SITUATION DE MIGRATION : D’HIER À AUJOURD’HUI	37
1. LES DÉBUTS TÂTONNANTS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PERSONNES EN SITUATION DE MIGRATION.....	37
1.1. <i>Aux prémices de la formation des immigrants : la recherche de plus de performance au travail</i>	37
1.2. <i>Un apprentissage linguistique dans un contexte de contraintes.....</i>	38
1.3. <i>Quand la lutte contre l’illettrisme profite à la formation des personnes en situation de migration</i>	39
1.4. <i>La chimère de l’intégration et son impact sur la formation des personnes en situation de migration</i>	42
2. D’UNE TRADITION À UNE CRISE : NOUVELLES RÉALITÉS ET NOUVEAUX BESOINS DE FORMATION LINGUISTIQUE DES PERSONNES EN SITUATION DE MIGRATION	46
2.1. <i>Une formation encore hantée par son passé ?.....</i>	46
2.2. <i>L’obligation d’apprendre le français : un stratagème politique mais une inefficacité pédagogique ?</i>	50
2.3. <i>L’urgence de l’apprentissage de l’écrit</i>	55
❖ <i>L’écriture, un pouvoir symbolique en pleine révolution</i>	55
❖ <i>L’apprentissage de l’écrit : démarches fonctionnelles vs démarches créatives</i>	56
2.4. <i>L’hétérogénéité des profils : quelle prise en charge didactique ?.....</i>	57
3. L’AVÈNEMENT DES ÉTUDIANT.ES EN SITUATION DE MIGRATION ET LES BESOINS DE FORMATION UNIVERSITAIRE	60

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE	62
--	----

CHAPITRE 3 : LES LITTÉRATIES AU REGARD DES QUESTIONS LINGUISTIQUES DES ÉTUDIANT.ES EN SITUATION DE MIGRATION..... 65

1. LA LITTÉRATIE, POUR UNE DÉMOCRATISATION DE L'ÉCRIT	66
1.1. <i>La littératie : une notion complexe de l'ordinaire</i>	66
❖ Pour une conception plus élargie des compétences scripturales	66
❖ Une notion au cœur des pratiques culturelles	70
1.2. <i>La littératie, un pouvoir d'abstraction et d'apprentissage</i>	71
❖ Le pouvoir d'abstraction : percevoir les mots en jeu et le jeu des mots	71
❖ Le pouvoir d'apprentissage : pouvoir apprendre et vouloir continuer à apprendre	73
2. LITTÉRATIE, IDENTITÉ ET RAPPORT À L'ÉCRIT : UN LIEN FONDAMENTAL	74
2.1. <i>L'identité, un état indivisible et dynamique</i>	74
2.2. <i>L'entrée dans l'écrit, une négociation identitaire</i>	75
2.3. <i>L'investissement de l'identité dans l'apprentissage de l'écrit</i>	77
2.4. <i>Prendre en compte le rapport à l'écrit dans l'appropriation de l'écrit</i>	78
❖ Les représentations, une construction du complexe au banal.....	78
❖ Le rapport à l'écrit : le produit des représentations sur l'écriture	80
3. LES ÉTUDIANT.ES EN SITUATION DE MIGRATION, VERS LA DÉFINITION D'UNE NOUVELLE LITTÉRATIE UNIVERSITAIRE ?	82
3.1. <i>Les différentes formes de littératie des étudiant.es en situation de migration</i>	82
❖ Les technologies mobiles, un repère identitaire et littéracique.....	83
❖ Le parcours du combattant avec la littératie administrative	84
3.2. <i>Une évolution de la conception de l'écriture à l'université : de la maîtrise à la littératie</i>	85
3.3. <i>L'écriture créative dans le supérieur : ce que nous enseignent diverses pratiques</i>	87
4. LE RECOURS À LA NOTION DE COMPÉTENCE EN LITTÉRATIE : VERS UNE APPROCHE INTÉGRALE ET ÉQUITABLE	88
4.1. <i>Ce qui caractérise une compétence : individu, ressource, action, contexte</i>	89
4.2. <i>De la transversalité de la compétence langagière</i>	90
4.3. <i>Les compétences transversales cognitives non techniques, sociales et émotionnelles</i>	92
4.4. <i>L'adoption difficile, mais nécessaire des compétences transversales à l'université</i>	95
4.5. <i>Notre conception de la place des compétences transversales à l'université</i>	96
CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE	98

CHAPITRE 4 : LES ATELIERS D'ÉCRITURE CRÉATIVE COMME RÉPONSE AUX BESOINS LITTÉRACIQUES DES ÉTUDIANT.ES EN SITUATION DE MIGRATION 101

1. LA CRÉATIVITÉ COMME UN LEVIER D'APPRENTISSAGE.....	101
1.1. <i>D'une réalité (sociale) à une autre (pédagogique)</i>	101
1.2. <i>La créativité, de quoi parlons-nous ?</i>	103
❖ La création, un imaginaire qui a trouvé un mode d'expression	104
❖ La création comme un art	105
❖ La création comme une production d'idées.....	106
❖ La création comme une innovation.....	107
1.3. <i>La dimension émancipatrice de l'écriture créative telle qu'envisagée dans ce travail</i>	108
2. L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE.....	111
2.1. <i>Un ancre de créativité</i>	111
2.2. <i>La construction des sociabilités</i>	112
2.3. <i>(Re)nouer avec les mots de la langue</i>	113
3. COMMENT FAVORISER LA CRÉATIVITÉ EN ATELIER D'ÉCRITURE ?.....	116
3.1. <i>Les techniques de levée de censure ou de déconditionnement</i>	117
❖ Le non-jugement	117
❖ La valorisation de l'identité comme point de repère de la créativité	118
3.2. <i>Les techniques de mobilisation de l'énergie : stimuler la motivation et l'étonnement</i>	120
3.3. <i>Les techniques d'expression</i>	121
❖ La contrainte ou la complexité de la consigne	121
❖ La spontanéité : comme l'appétit, l'inspiration vient en écrivant !.....	123
CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE.....	123

CHAPITRE 5 : VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ENGAGEMENT DANS L'ÉCRITURE	125
1. POUR UNE FORMATION LINGUISTIQUE ÉMANCIPATRICE.....	125
1.1. <i>Le but ultime de l'apprentissage</i>	127
1.2. <i>L'émancipation, plus que simplement l'autonomie</i>	129
2. L'ENGAGEMENT DES APPRENANT.ES.....	131
2.1. <i>L'engagement, une construction de sens</i>	131
2.2. <i>Engagement et motivation</i>	133
3. LES POSTURES ENSEIGNANTES QUI FAVORISENT L'ENGAGEMENT DES APPRENANT.ES.....	134
3.1. <i>Le. la formateur.trice comme médiateur.trice</i>	134
3.2. <i>... et comme un.e accompagnateur.trice différencié.e</i>	135
4. À PROPOS DES ÉCRITS DES APPRENANT.ES : ÉVALUER L'ENGAGEMENT ET NON LE RESPECT DES CONVENTIONS LINGUISTIQUES	136
CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE.....	139
PARTIE II : ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE DE TERRAIN – LA FORMATION LINGUISTIQUE DES PERSONNES EN SITUATION DE MIGRATION À GRENOBLE, UN CONTEXTE PARTICULIER ?	141
CHAPITRE 6 : CONTEXTUALISATION DE L'ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE	143
1. GRENOBLE, TERRE HISTORIQUE D'IMMIGRATION	143
1.1. <i>Une situation géographique favorable</i>	144
1.2. <i>Le rôle de l'attraction industrielle de la région</i>	144
1.3. <i>Un lieu de résistance</i>	145
1.4. <i>Une attractivité technologique et universitaire récente mais déterminante</i>	146
1.5. <i>Le développement d'une expertise locale d'accueil et de formation des personnes en situation de migration</i>	146
1.6. <i>Des acteurs précurseurs dans la recherche</i>	148
2. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE : UNE ENTRÉE SUR LE TERRAIN.....	149
3. LES DONNÉES RECUEILLIES ET LEUR TRAITEMENT	150
4. LES STRUCTURES CONCERNÉES PAR L'ÉTUDE	151
CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE	154
CHAPITRE 7 : L'ANALYSE DES ENJEUX INTÉGRATIFS ET CRÉATIFS DE LA FORMATION LOCALE	157
1. LES PROFILS DES NOUVEAUX PUBLICS EN SITUATION DE MIGRATION ET LEURS BESOINS	157
1.1. <i>Le groupe de la migration « traditionnelle »</i>	157
1.2. <i>Le groupe des mineur.es non accompagné.es</i>	158
1.3. <i>Le groupe des jeunes adultes primo-arrivants</i>	160
1.4. <i>Des profils groupaux qui masquent de fortes disparités</i>	162
2. LES PROPOSITIONS DE FORMATION ET LES MODÈLES D'APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES ET CULTURELS.....	163
2.1. <i>Pour le public de la « migration traditionnelle »</i>	163
❖ <i>Des offres de formation « au gré du vent »</i>	163
❖ <i>Les offres ASL : un grand besoin de professionnalisation</i>	164
❖ <i>Les offres contractualisées dans le cadre de l'OEPRE et du CIR</i>	167
❖ <i>L'offre « informelle » de formation : l'apprentissage dans le quotidien</i>	170
2.2. <i>Pour les mineur.es non accompagné.es</i>	172
❖ <i>Une offre de formation associative saturée</i>	172
❖ <i>Une offre de formation de l'Éducation nationale itinérante</i>	173
2.3. <i>Pour les jeunes adultes en situation de migration</i>	174
2.4. <i>L'influence institutionnelle et financière dans les types d'offre ou l'absence d'offres de formation</i>	174
3. LES DÉFIS DE L'OFFRE DE FORMATION	175
3.1. <i>Le profil des formateur.trices : un excès de bénévolat ?</i>	175
3.2. <i>Quels besoins pour quelles méthodes ?</i>	178
3.3. <i>La motivation du public bénéficiaire en question</i>	180
4. LES ENJEUX INTÉGRATIFS ET LE RÔLE DE LA LANGUE	181

4.1.	<i>L'intégration par la langue, une nécessité à l'aune de la situation sociale ?</i>	181
4.2.	<i>La place de l'identité dans la diversité : l'héritage linguistique des apprenant.es dans l'apprentissage du français</i>	184
4.3.	<i>Les « traces » et « écarts » de l'immigration locale</i>	185
5.	LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'ÉCRITURE CRÉATIVE	187
5.1.	<i>La créativité en théorie, « le français du quotidien » en pratique</i>	187
5.2.	<i>La créativité associée à des objectifs d'apprentissage</i>	189
	CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE	192
PARTIE III : ÉTUDE EXPÉRIMENTALE EXPLORATOIRE – LE PARI DE L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE POUR L'ENGAGEMENT DANS L'ÉCRIT DES ÉTUDIANT.ES DU DU PASS		193
CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE DE L'EXPÉRIMENTATION		195
1.	MA RENCONTRE AVEC LES ATELIERS D'ÉCRITURE : L'HISTOIRE D'UN AMOUR FORTUIT	195
1.1.	<i>Le crâne et le bâton : mon entrée dans le français</i>	195
1.2.	<i>À la découverte de tous capables</i>	197
1.3.	<i>À la rencontre des étudiant.es du DU Pass du CUEF</i>	199
1.4.	<i>Premiers ateliers et genèse d'une recherche doctorale</i>	201
2.	LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE DU PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL	202
3.	LE PUBLIC DE NOTRE ÉTUDE : UNE DIVERSITÉ DIGNE DE BABEL	203
4.	LES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF MIS EN PLACE	206
4.1.	<i>La créativité au cœur de l'apprentissage</i>	207
4.2.	<i>La mise en valeur de l'identité</i>	207
4.3.	<i>La bascule de la singularité à la sociabilité</i>	207
4.4.	<i>Du créatif au fonctionnel</i>	208
4.5.	<i>Du mot au monde</i>	208
4.6.	<i>L'adaptation à l'hétérogénéité</i>	208
5.	L'ORGANISATION DES ATELIERS : DES SÉANCES RITUALISÉES	209
5.1.	<i>Les temps et espaces des ateliers</i>	209
5.2.	<i>L'assiduité remarquable des étudiant.es</i>	209
5.3.	<i>L'adaptation des ateliers d'un groupe à l'autre</i>	210
5.4.	<i>Des ateliers artistiques d'écriture de chants</i>	211
5.5.	<i>Le rituel des ateliers</i>	213
	❖ <i>La convivialité, pour commencer</i>	213
	❖ <i>L'entrée dans la thématique</i>	213
	❖ <i>Le recueil et le partage des mots et expressions</i>	214
	❖ <i>L'écriture guidée et le partage des textes</i>	215
	❖ <i>Le débrief</i>	216
6.	LES DONNÉES RECUEILLIES ET LEUR MODE D'ANALYSE	216
6.1.	<i>Les écrits produits lors des ateliers</i>	217
6.2.	<i>Les questionnaires</i>	224
	❖ <i>Le questionnaire de prise de connaissance</i>	224
	❖ <i>Le questionnaire bilan</i>	224
7.	LES OBJECTIFS DE L'ANALYSE SUR L'ENGAGEMENT	225
8.	CHOIX TERMINOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	226
8.1.	<i>Indice vs indicateur d'engagement</i>	226
8.2.	<i>Trois plans d'engagement</i>	227
9.	LES INDICES D'ANALYSE DE L'ENGAGEMENT	227
	CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE	228
CHAPITRE 9 : ANALYSE DU RAPPORT À L'ÉCRIT ET À LA LANGUE DES APPRENANT.ES		229
1.	LES APPRENANT.ES ET LEURS PROFILS LINGUISTIQUES VUS SOUS LE PRISME DE LA COMPÉTENCE ET DE L'IDENTITÉ	229
2.	UN RAPPORT CHALLENGER À LA LANGUE ET À L'ÉCRIT	232
2.1.	<i>L'écrit et son importance</i>	232

2.2.	<i>Écrire, une compétence très normée</i>	234
2.3.	<i>Un rapport à l'écrit affectif et exigeant</i>	235
2.4.	<i>L'écriture entre expressivité et créativité</i>	239
2.5.	<i>Une grande variété de besoins littéraciques</i>	242
2.6.	<i>Les voies de l'appropriation de l'écrit : entre travail, ouverture et méthodes</i>	245
3.	QUELLES ÉVOLUTIONS DU RAPPORT À L'ÉCRIT ?.....	248
3.1.	<i>Du correctif à l'expressif</i>	249
3.2.	<i>La prise de confiance</i>	251
3.1.	<i>Des représentations statiques ?</i>	254
	CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE.....	255
CHAPITRE 10 : ANALYSE DES INDICATEURS D'ENGAGEMENT DES APPRENANT.ES		257
1.	LE PRÉALABLE DE L'ENGAGEMENT : LA PRÉSENCE	257
2.	ENGAGÉ.ES DANS LEUR APPRENTISSAGE : LE RETOUR DES APPRENANT.ES À PROPOS DES ATELIERS D'ÉCRITURE	259
2.1.	<i>Une bonne adoption des ateliers en ligne sur Padlet</i>	259
2.2.	<i>Les thématiques abordées</i>	261
2.3.	<i>Le partage des mots et l'acquisition du vocabulaire</i>	263
2.4.	<i>L'ambiance du groupe : travail en groupe et collaboration</i>	265
2.5.	<i>La liberté, la confiance et l'autonomie acquises</i>	267
2.6.	<i>Le développement de méthodes de travail</i>	270
2.7.	<i>L'accompagnement différencié</i>	271
2.8.	<i>Des propositions d'amélioration des ateliers par les apprenant.es</i>	272
	❖ Augmenter le nombre et la durée des ateliers d'écriture.....	273
	❖ Varier les thèmes et les activités.....	274
	❖ Corriger les textes.....	275
	❖ Retourner à la norme ?.....	276
3.	PRODUCTIONS ÉCRITES ET ENGAGEMENT DES APPRENANT.ES : UNE ANALYSE SUR TROIS PLANS	279
3.1.	<i>L'engagement sur le plan des consignes</i>	279
	❖ Le respect de la consigne.....	279
	❖ La résistance à la consigne.....	282
	❖ Le non accomplissement de la tâche.....	287
	❖ La construction de sens par simulation.....	287
	❖ La non construction de sens par simulation ou le <i>faire juste pour faire</i>	290
3.2.	<i>L'engagement sur le plan de la sociabilisation</i>	294
	❖ L'expression de l'identité et le rapport aux autres.....	295
	❖ La confiance et l'estime de soi.....	297
	❖ L'autonomie et la liberté.....	302
3.3.	<i>L'engagement sur le plan de l'écriture</i>	304
	❖ Les idées.....	304
	❖ La structure ou l'organisation des écrits.....	306
	❖ Le choix de mots.....	308
	❖ Le rythme et la fluidité des phrases.....	314
	❖ Le style et la voix.....	315
4.	QUELQUES REMARQUES ET UNE PROPOSITION D'UNE TYPOLOGIE D'ANALYSE ET D'ÉVALUATION DE L'ENGAGEMENT.....	321
5.	POUR ALLER PLUS LOIN DANS L'ANALYSE DE L'ENGAGEMENT SUR LES TROIS PLANS.....	328
	CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE.....	330
CONCLUSION		331
BIBLIOGRAPHIE		335
TABLES DES FIGURES		361
TABLES DES TABLEAUX		365
LES ANNEXES		367
ANNEXE 01 : RÈGLEMENT DES ÉTUDES DES DIPLÔMES D'UNIVERSITÉ CAMPAGNE 2019 (DU PASS)		367

ANNEXE 02 : LA COMPLAINTÉ DE PABLO NERUDA DE JEAN FERRAT (RÉÉCRITURE PAR LES ÉTUDIANT.ES DU DU PASS 2018)	373
ANNEXE 03 : AUX ARBRES CITOYENS DE YANNICK NAOH (RÉÉCRITURE PAR LES ÉTUDIANT.ES DU DU PASS 2019).....	374
ANNEXE 04 : TEXTE PRODUIT « LETTRE DE NON-MOTIVATION » PAR L'ÉTUDIANTE 2R.....	375
ANNEXE 05 : EXEMPLE D'UNE LETTRE DE NON-MOTIVATION (PRÉVIEUX, 2007)	377
ANNEXE 06 : EXEMPLE DE RECUEIL DE MOTS PAR ÉVOCATION ET D'ASSOCIATIONS D'IDÉES SUR LE THÈME DU « VOYAGE ».....	378
ANNEXE 07 : FORMULAIRE « ÉCRIRE, C'EST VOYAGER ».....	382
ANNEXE 08 : TEXTE PRODUIT « ÉCRIRE, C'EST VOYAGER » PAR L'ÉTUDIANT 2C	383
ANNEXE 09 : FORMULAIRE « LES COLONNES D'ÉMOTION »	385
ANNEXE 10 : COMPILATION D'EXPRESSIONS D'ÉMOTION	386
ANNEXE 11 : FORMULAIRE QUALITÉS ET DÉFAUTS PAR CRITÈRE	387
ANNEXE 12 : 10 TYPES D'ACCROCHES À ÉVITER DANS UNE LETTRE DE MOTIVATION	388
ANNEXE 13 : EXEMPLE D'UN TEXTE COLLECTIF « L'ALEXANDRIN »	389
ANNEXE 14 : FORMULAIRE DU QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	390
ANNEXE 15 : FORMULAIRE DU QUESTIONNAIRE BILAN.....	393

Si je ne pouvais écrire, je serais muet

Condamné à la violence dans la dictature du secret

Submergé par tous ces sentiments sans mots

Je m'effacerais comme une mer sans eau

Ma vie ne serait pas la même

Aussi vrai que j'aurais pu prendre la tienne

Mon talent se serait corrompu dans l'illicite où les instants de bonheur sont des éclipses

Lorsqu'ils ne sont pas des ellipses

Alors j'ai écrit dans l'urgence

Comme si ma vie en dépendait sous les sirènes des ambulances

J'ai écrit par instinct par survie

Je me suis surpris à écrire afin de supporter la vie

Trop de moi dans mes écrits

Peut-être que je n'écris plus, je m'écris

J'abandonne mon être à mes lettres

Car l'écriture sans âme n'est que lettres

Je n'écris pas que pour m'oublier

Parfois j'écris pour qu'ils ne puissent jamais oublier

Pour qu'ils ne puissent jamais nier le martyre des braves

Soudain j'écris des volcans que je grave à l'encre de lave

Je n'écris que pour dire vrai

Si je n'avais eu les mots, que serais-je ?

Extrait de *Je m'écris* de Kery James (ft Zaho et Grand Corps Malade)

Introduction générale¹

Cette thèse est une contribution à la réflexion aux solutions d'accompagnement à l'écriture pour les étudiant.es en situation de migration. Parler de solutions suppose l'existence d'au moins un problème. En effet, si le phénomène migratoire représente une préoccupation sociale, politique et économique, elle constitue également un défi didactique majeur. Ce phénomène, ancien et ancré en France et en particulier dans l'agglomération grenobloise, connaît aujourd'hui des mutations importantes, tant au niveau des profils que des besoins de formation des personnes concernées. Longtemps, la formation linguistique des personnes en situation de migration a été destinée à un public de travailleurs immigrés peu ou pas alphabétisés qu'il fallait former aux compétences de bases pour plus de performances dans leur travail (Ferrand, 1985). Elle s'est ainsi développée principalement dans les milieux associatifs, avec pour conséquences un encadrement majoritairement sur la base du volontariat (Adami, 2012). Depuis les deux dernières décennies, avec l'arrivée des étudiant.es en situation de migration aux biographies très variées, cette formation fait face à une demande spécifique d'accompagnement par des dispositifs qui peuvent prendre en compte, de manière ajustée, les besoins nouveaux d'un public lui-même renouvelé et déjà fortement littéracié dans des langues autres que le français. Pour ce nouveau public d'étudiant.es, l'enjeu de l'apprentissage de l'écrit n'est pas simplement de connaître le « b-a-ba », mais d'accéder au pouvoir symbolique que représente l'écriture, pouvoir de réflexion et d'action. Comment accompagner ces apprenant.es à l'accession du français écrit dans cette perspective ? Notre travail se veut une proposition de réponse à cette question.

Notre contribution se fait sur trois niveaux qui constituent les **trois grandes parties** de cette thèse : une partie théorique, une partie ethnographique et une dernière partie expérimentale.

Dans la **première partie** (problématisation et étude théorique), nous proposons une réflexion théorique et problématisée sur la question de la formation linguistique et de l'accompagnement des étudiant.es en situation de migration dans l'apprentissage de l'écriture.

¹ Dans cette thèse, nous faisons le choix de l'utilisation d'une écriture inclusive, à chaque fois que cela semble pertinent. Nous utilisons également, faute de mieux, les termes *personne*, *adulte*, *étudiant.e* ou *public en situation de migration* pour désigner les personnes concernées par les mouvements migratoires, qu'elles soient administrativement ou socialement appelées *migrants*, *réfugiés*, *exilés*, *demandeurs d'asile*, etc.

Cette partie comporte cinq chapitres. Dans le *chapitre 1*, nous évoquons l'histoire récente de l'immigration en France dont on sait qu'elle est gardienne des traces de l'évolution de la place accordée aux personnes en situation de migration et, conséquemment, aux formations linguistiques qui leur sont destinées. Dans le *chapitre 2*, nous abordons, dans une approche diachronique, la question de la formation linguistique des personnes en situation de migration et ses enjeux actuels. Nous revenons notamment sur l'évolution de la configuration migratoire (arrivée d'apprenant.es aux profils et aux besoins d'apprentissages renouvelés) et nous soulevons la nécessité d'une formation à l'écrit inspirée de démarches créatives, et non plus seulement de démarches fonctionnelles fondées sur l'urgence. Dans le *chapitre 3*, nous proposons une réflexion autour de la notion de littératie envisagée sous l'angle du pouvoir d'abstraction et d'apprentissage que confère l'accès à l'écrit. Dans une perspective culturelle élargie, nous évoquons également l'existence d'un lien fondamental entre littératie, identité et rapport à l'écrit qui invite à considérer l'apprentissage du français écrit pour les étudiant.es en situation de migration comme une négociation identitaire. Dans le *chapitre 4*, nous abordons les modalités d'exploration des richesses linguistiques, culturelles et expérientielles des étudiant.es en situation de migration comme levier de créativité dans des ateliers d'écriture créative. Enfin dans le *chapitre 5*, nous évoquons les voies vers une didactique de l'engagement dans l'écriture, une didactique qui a des visées émancipatrices. Nous y conceptualisons la notion d'engagement telle qu'elle est abordée dans ce travail.

La **deuxième partie** de ce travail concerne une étude ethnographique de terrain réalisée dans le bassin grenoblois. Sur la base d'entretiens semi-directifs, menés auprès de 12 responsables de 8 organismes d'accueil et de formation de personnes en situation de migration, cette étude qualitative a pour but de contribuer à une meilleure connaissance des publics bénéficiaires, de leur diversité, de leurs besoins spécifiques en matière de formation à l'écrit et des réponses apportées à ces besoins par les organismes. Cette partie comporte deux chapitres : un chapitre méthodologique et un chapitre d'analyse. Dans le *chapitre 6* méthodologique, nous présentons les contours de l'étude ethnographique sur le terrain grenoblois et son agglomération, notamment les entretiens réalisés auprès des responsables de structures. Dans le *chapitre 7*, à travers une analyse de contenu, nous relevons plusieurs éléments qui ressortent des différents entretiens, principalement à propos des profils des apprenant.es, des propositions de formation linguistique, des défis en termes de méthodologie, des enjeux intégratifs liés à la langue, et enfin, de la place réservée à l'écriture créative dans les formations disponibles.

Enfin, dans la **troisième partie** consacrée à l'étude expérimentale, nous explorons l'atelier d'écriture créative comme dispositif d'engagement dans l'écriture. Nous partons de l'hypothèse que les identités individuelles des apprenant.es constituent une ressource inépuisable de création et que la pratique de la créativité dans l'écriture est un levier d'engagement dans l'apprentissage. La mise en place de l'expérimentation se fait auprès de deux promotions d'étudiant.es d'un Diplôme Universitaire Passerelle (DU Pass) au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble. Après avoir animé des ateliers d'écriture créative auprès de ces étudiant.es, nous avons réuni, dans notre corpus d'étude, une série de questionnaires renseignés par les participant.es et un ensemble d'écrits produits lors de ces ateliers. L'analyse de ces données a pour double objectif d'étudier d'une part l'adaptation du dispositif aux besoins spécifiques des apprenant.es, et d'autre part, les manifestations de leur engagement dans les productions écrites. Cette partie comporte trois chapitres, un chapitre méthodologique et deux chapitres d'analyse. Dans le **chapitre 8** méthodologique, nous décrivons le contexte de la mise en place de la démarche d'expérimentation dont la conception comporte les traces de notre histoire personnelle avec l'écrit et se base sur les aspects théoriques traités dans la partie 1 et les constats des besoins du terrain de la partie 2 de ce travail. Nous présentons les données recueillies (questionnaires et productions écrites), leur mode de traitement et les différentes orientations méthodologiques des analyses. Dans le **chapitre 9**, à partir des questionnaires, nous analysons le rapport initial à l'écrit des apprenant.es de même que l'évolution de celui-ci à la suite des premiers ateliers d'écriture. Enfin, dans le **chapitre 10**, nous analysons les manifestations de l'engagement des apprenant.es dans leur apprentissage de l'écriture d'une part, et d'autre part, dans leurs productions écrites sur trois plans distincts que sont le plan des consignes, le plan de la sociabilisation et le plan de l'écriture. À l'issue de cette analyse, nous proposons une grille typologique d'analyse des indicateurs de l'engagement dans l'écriture.

**Partie I : Problématisation et étude
théorique – Les mobilités internationales
et la nécessité de réponses didactiques**

Chapitre 1 : Les histoires et les mots de l'immigration récente en France

Dans les prochains chapitres, nous évoquons, de manière générale, la nécessité d'apporter des réponses didactiques qui correspondent aux besoins littéraciques des personnes en situation de migration. Toutefois, ces réponses didactiques ayant souvent des corrélations avec les réalités socio-économiques et politiques de la migration, il nous semble important de passer en revue l'histoire qui lie les personnes en situation de migration avec la France et l'apprentissage de la langue et de la culture française. C'est ce à quoi se consacre ce chapitre : comment l'immigration en France a-t-elle évolué aussi bien dans le temps, les représentations et les modalités d'accueil ?

1. L'immigration en France, une histoire riche et intéressée

« Sauf à prétendre descendre de Cro-Magnon, avec force consanguinité, tout le monde vient toujours d'ailleurs » (Vial, 2001, p. 2).

Dans l'espace migratoire européen, la France occupe une place considérable qui tient notamment « à son rang économique, à sa position de carrefour au cœur de l'Europe occidentale, mais aussi à sa riche histoire migratoire » (Simon & Guedj, 2015, p. 37). Son passé colonial et ses liaisons historiques avec de nombreux pays ont également fait d'elle une des plus grandes destinations migratoires de l'histoire récente. Échappant souvent au contrôle des politiques, l'histoire française de l'immigration s'est construite au fil du temps à travers des épisodes marquants (des guerres, des crises économiques) qui ont déterminé les flux et reflux des populations immigrées. Concernant l'ère moderne, plusieurs auteurs (Schweitzer, Chaplain, Berbagui, & Elongbil-Ewane, 2009 ; Simon & Guedj, 2015) scindent en quatre grandes périodes l'histoire du repeuplement et dépeuplement de la France par les immigrés : la période avant 1914, celle entre 1914 et 1945, celle de l'après-guerre entre 1945 et 1975 et enfin la période allant de 1975 à nos jours. Du fait d'un changement majeur dans la configuration migratoire que nous évoquerons plus en détail, nous scinderons à notre tour la dernière période en deux : de 1975 à 2000 et de 2000 à nos jours.

1.1. Avant 1914 : une immigration massive européenne pour le travail

La France s'est construite une longue tradition de politiques étrangères autour de la main-d'œuvre extérieure. Colbert, alors ministre du Commerce de Louis XIV, illustre cela, bien avant la Révolution à travers son *discours sur les manufactures* où il proposait de « débaucher à Nuremberg des ouvriers, à quelque prix que ce soit, pour les établir en France » (Simon & Guedj, 2015, p. 38). C'est ainsi que l'on retrouvera des ouvriers allemands pour le travail du bois et du fer, des ingénieurs hollandais pour la réalisation de l'aménagement des marais maritimes (poitevin et picard), des imprimeurs et des banquiers italiens qui s'établissent à Lyon (*Ibid.*). Plus tard, à travers le système des capitulations, les armées royales vont recruter massivement dans les cantons suisses et les pays allemands jusqu'à la Restauration :

« La présence de contingents étrangers dans la Grande Armée de Napoléon (22% des effectifs en 1831) repose sur la longue tradition de l'immigration pour le métier des armes : les Légionnaires seront, comme les troupes coloniales (jusqu'en 1962), de tous les combats de l'armée française » (Simon & Guedj, 2015, p. 38).

À partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, la progression de la révolution industrielle fait naître de nouveaux besoins en main-d'œuvre dans les villes et dans les campagnes, et dans le temps, le nombre de naissances régresse jusqu'à devenir inférieur aux décès dans les années précédant la Première Guerre mondiale :

« La population française ne gagne que 4 millions de personnes (immigration comprise) dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle (36 millions en 1850, 40 millions en 1911), quand la Grande-Bretagne et l'Allemagne doublent leurs effectifs ou plus, malgré la forte ponction de leurs émigrations. Un large mouvement de substitution de la main-d'œuvre étrangère à la population nationale s'opère, alors, dans les secteurs délaissés : dans l'agriculture, où sévissent les effets de l'exode rural, dans les industries urbaines et dans les services domestiques également » (Simon & Guedj, 2015, p. 39).

À cette période, la France se forge un statut de grand pays d'immigration avec, en très grande majorité, les pays limitrophes (Italie, Suisse, Belgique, Espagne) comme fournisseurs des travailleurs. Les mobilités et la présence étrangère sur son sol fait d'elle « l'un des premiers pays européens à pratiquer l'immigration massive, en raison de la précocité de sa transition démographique » (*Ibid.*).

1.2. De 1914 à 1945 : le recours aux travailleurs et combattants des colonies

À partir de 1914, avec la Première Guerre mondiale, la démographie de la France tombe dans une crise dramatique. Cette situation conduit à un nouvel afflux de populations :

l'administration fait massivement appel aux soldats et aux travailleurs des colonies pour la défense du territoire et les besoins de l'économie de guerre :

« Au total, 400 000 *coloniaux* sont engagés dans le conflit en métropole. Les pertes au front sont importantes ; à l'arrière, 205 000 travailleurs coloniaux sont employés dans les usines d'armement, les gares et les ports » (Simon & Guedj, 2015, p. 39).

La nécessité de faire appel à l'immigration se fait davantage sentir au sortir de la guerre pour la France, pays le plus touché par les effets de la guerre, avec 1 600 000 de pertes en vies humaines parmi les militaires et les civils, et près d'un million d'invalides, soit au total le dixième de la population active masculine (*Ibid.*). Au regard de la situation, L'État français signe une série d'accords pour le recrutement de main-d'œuvre auprès de pays européens comme la Belgique, le Luxembourg, la Pologne, l'Italie, la Tchécoslovaquie ou la Yougoslavie. Mais cette période inaugure également « l'extension de l'espace d'immigration en France bien au-delà des frontières de l'Europe et ouvre aux populations du Maghreb, aux Algériens et aux Marocains les horizons migratoires de la métropole » (*Ibid.*, p. 40). Puis, quand survint la crise économique de 1931, événement marquant non seulement de la finance mais également de l'immigration française, on observe un reflux important des étrangers venus pour travailler. On recense 2 158 000 d'étrangers en France en 1936 (contre 2 715 000 en 1931) :

Ces « années de crise resserrent l'étau autour des étrangers en France. La xénophobie dépasse de loin les rangs de ceux qui la professaient ordinairement et gagne une frange non négligeable de l'opinion » (Simon & Guedj, 2015, p. 40).

Après s'être battus main dans la main au temps de la guerre et de la reconstruction du pays, la relation entre la France et ses étrangers se dégrade, ces derniers étant subrepticement pointés du doigt par l'opinion publique comme une des causes du déséquilibre financier et démographique.

Mais en même temps, l'entrée de la France dans la Seconde Guerre mondiale en 1939 entraîne à nouveau, comme en 1914 à la Première Guerre mondiale, un recrutement massif auprès des colonies de combattants et de commis au service de la guerre. Le pays connaîtra l'afflux de nouveaux profils à l'instar des tirailleurs. Simon et Guedj (2015) disent de cette guerre qu'elle constitue une parenthèse dans l'histoire de l'immigration française, en mettant en avant la diminution du nombre d'étrangers (le recensement de 1946 dénombrait 1 744 000 étrangers). Toutefois, si la crise précédant la guerre est l'une des raisons de cette diminution, on peut noter d'autre part le fait que plusieurs milliers d'étrangers enrôlés aux premiers rangs

dans des troupes d'élites sur des offensives très difficiles sont tombés au front (Slimani, 2014), contribuant à la diminution du nombre des étrangers au lendemain de la guerre.

1.3. De 1945 à 1975 : la main-d'œuvre étrangère pour la reconstruction de l'après-guerre

Après la guerre, la situation démographique et économique du pays incite, sur un air de déjà-vu, à recourir à l'immigration étrangère (Tapinos, 1975). Depuis la défaite française en 1940, les politiques migratoires françaises reviennent à l'ordre du jour : en effet, nombreux sont ceux qui voient dans l'affaiblissement de la démographie française entre 1900 et 1939, l'une des causes essentielles de la débâcle (Simon & Guedj, 2015). Les politiques promeuvent alors « l'idée d'une France peuplée pour une France forte » (*Ibid.*, p. 40). Ainsi, dès la Libération, les responsables politiques prônent une politique qui, d'une part encourage la natalité et propose des aides aux familles, et d'autre part, s'ouvre à nouveau à l'immigration. À partir de 1956, une véritable transformation des conditions du marché du travail se produit. Cette transformation va contribuer à intensifier l'appel à l'immigration à tel point que, malgré un rapatriement massif organisé par le gouvernement en 1962, le mouvement migratoire va bel et bien reprendre un nouvel envol d'un niveau élevé (Tapinos, 1975). La relance économique étant mise en place, des offres d'emplois affluent : près de 4 millions d'emplois nouveaux se créent entre 1959 et 1975 dans le bâtiment, dans l'industrie et dans le service, et on fait appel très massivement à la main-d'œuvre bon marché des travailleurs immigrés :

« Avec l'urbanisation de la société et l'élévation du niveau de scolarisation, le phénomène de substitution de la main-d'œuvre étrangère s'amplifie pour les emplois les plus pénibles, les plus dangereux et les plus dévalorisés socialement et financièrement. Les employeurs apprécient surtout la mobilité géographique et professionnelle de la main-d'œuvre étrangère, moins exigeante et moins enracinée que la main-d'œuvre nationale » (Simon & Guedj, 2015, pp. 40-41).

Cette période marque le début d'une immigration progressivement concentrée autour des ressortissants des pays de la Méditerranée et d'Afrique Noire francophone qui pouvaient bénéficier d'un statut particulier pour leur entrée en France (Simon & Guedj, 2015).

1.4. De 1975 à 2000 : la difficile *intégration* des étrangers

Autour des années 1975, la migration commence à se caractériser par sa permanence. Sa composition méditerranéenne à dominante maghrébine est désormais bien établie. La

population étrangère en France est alors estimée à 4 millions de personnes, soit 7.5% de la population totale (Tapinos, 1975). Vers la fin des années 70, les aspects culturels de l'immigration, non encore sérieusement envisagés jusque-là, montent en surface et attirent de plus en plus l'attention de l'opinion publique : ils apparaissent comme une menace à la culture locale. Coïncidant avec la crise économique de 1974, une frange croissante de personnes commence à remettre en question la réelle nécessité de l'immigration, un schéma classique de repli déjà observé lors de la crise financière dans les années 1930 (Simon & Guedj, 2015). L'opinion publique revendique davantage, auprès des pouvoirs politiques, une meilleure maîtrise des politiques globales de l'immigration. Le gouvernement doit désormais non seulement maîtriser les flux entrants mais également assurer la cohésion sociale qui tend à se fragiliser. Dès juillet 1974, il choisit de suspendre à titre provisoire l'immigration des travailleurs et des familles étrangères en France, avec l'espoir d'inverser la courbe grimpanche du chômage (Barral, 1974). Toutefois, cette décision n'est pas suivie d'effets immédiats et le gouvernement rétablira le regroupement familial un an plus tard, tandis que l'immigration des travailleurs reste suspendue jusqu'en 1977 (Simon & Guedj, 2015). C'est le début d'un balbutiement de la politique française vis-à-vis de l'immigration avec deux courants contradictoires : la récession économique, cause de chômage massif, et le besoin de main d'œuvre immigrée, primordial dans le secteur de l'industrie (Barral, 1974).

Auparavant destinée à la main-d'œuvre puis à un retour à un moment donné, l'immigration commence à présenter d'autres visages : on note, d'une part, le maintien d'une immigration de main-d'œuvre, qu'elle soit officielle ou clandestine faisant vivre le marché noir, laquelle immigration voulant se trouver une place permanente dans la société, et d'autre part, une « non main-d'œuvre » (les exilés clandestins et les réfugiés politiques, comme ce fut le cas pour de nombreux Maghrébins après la guerre d'Algérie) qui se réfugie dans une société française dans laquelle elle fonde un espoir. Le retour dans le pays d'origine devient de moins en moins envisagé. Au contraire, les nombreuses arrivées se font dans la perspective d'une installation durable, voire permanente, même si la précarité de la situation des immigrés s'amplifie. Pour certains cas, ce souhait de non-retour se justifie par la détérioration post et néocoloniale de la situation politique et économique dans les pays d'origine (au Maghreb et en Afrique subsaharienne par exemple).

Durant ces années, l'immigration en France connaît un autre tournant dans la diversification des profils des personnes immigrées : autrefois du ressort quasi exclusif des hommes célibataires et peu qualifiés, l'immigration concerne désormais aussi des travailleurs

qui arrivent avec leurs familles ou qui procèdent à un regroupement familial, malgré les politiques de restriction. À cela s'ajoutent l'arrivée massive de personnes fuyant des guerres ou des crises politiques postcoloniales et celle de personnes sans-papiers, due au durcissement des arrivées légales. De plus en plus de femmes et de personnes davantage qualifiées arrivent désormais (Wihtol De Wenden, 2013)².

Durant ces années 70, la réalité des faits dément en effet les représentations par l'opinion publique d'une immigration provisoire et d'un exil d'un temps (Sayad, 2006). Ainsi, alors que le chômage fait rage, la conjoncture sociale de la menace culturelle s'associe à la dissipation progressive des perspectives de retour. On commence donc à se questionner sur la place éventuelle de la personne immigrée dans la société française. Des années de crise où la réflexion de Sayad (2006) fait totalement sens : « le travail fait *naitre* l'immigré mais rend sa présence illégitime quand l'emploi vient à manquer » (4^e de couv.). L'intégration des immigré.es devient désormais une problématique à l'ordre du jour.

1.5. À partir des années 2000 : choisir pour mieux intégrer ?

Les années 2000 vont surtout voir croître le phénomène de l'immigration choisie. À partir de 2006, les politiques affichent cette immigration choisie comme un objectif, en prenant en compte les besoins des secteurs déficitaires du marché du travail, avec la délivrance d'un « titre de séjour de trois ans portant sur les *compétences et talents* pour les étrangers susceptibles de participer au développement de l'économie française ou au rayonnement de la France dans le monde » (Simon & Guedj, 2015, p. 43). C'est également une époque charnière de la massification de l'immigration étudiante, notamment en provenance des anciennes colonies, et des immigré.es diplômé.es :

« La demande sociale d'éducation, comme moyen de réalisation personnelle et de promotion sociale, les besoins croissants des économies les plus développées en diplômés et personnels très qualifiés ont ouvert la voie à la création d'un marché mondial de l'éducation, où la France tient historiquement un rôle très actif » (*Ibid.*, p. 44).

Un grand pourcentage des étudiant.es accueilli.es concerne des ressortissant.es d'Afrique francophone et des pays arabes : d'après les rapports de Campus France (2019), durant l'année 2017-2018, 343386 étudiant.es étranger.ères se sont inscrit.es dans un établissement d'enseignement supérieur français (soit une croissance de 4,5% en un an) et 46% de ces

² On observera plus tard un flux considérable de mineur.es non accompagné.es.

étudiant.es sont originaires du continent africain. La dominance de ce pourcentage d'étudiant.es africain.es a évolué, passant de 41% en 2007 (sur un total de 260596 étudiant.es étranger.ères) à 46% en 2017, sans que dans le même temps, l'augmentation du nombre d'étudiant.es asiatiques (même si leur pourcentage reste stable, 15% des étudiant.es étranger.ères en France en 2007 contre 16% en 2017) ne contrarie cette progression.

Ainsi, l'immigration du travailleur non qualifié, de niveau d'éducation très différent de celui attendu, et donc difficile à intégrer, commence à laisser place à un autre type d'immigration qui, elle, est qualifiée, susceptible d'une meilleure intégration et qui peut intégrer le marché de l'emploi, pendant ou après les études.

À côté de ces immigré.es légaux.les et *choisi.es* (étudiant.es et diplômé.es), continuent d'arriver d'autres personnes, majoritairement des jeunes adultes et des mineur.es, avec des profils et statuts juridiques divers. Le cas d'arrivée le plus marquant de l'histoire récente en France, et de manière générale en Europe, reste celui de 2015 et ce qui a été politiquement et médiatiquement baptisé la « crise migratoire ». Cette période de « crise » va surtout contribuer à une prise de conscience collective et impulser un autre regard sur la migration, en déconstruisant certains clivages liés à la migration. En effet, avec cette « crise », les médias, qui jusque-là s'intéressaient à la « masse » et au « déferlement », commencent à s'intéresser aux individus, ils les rencontrent, les interrogent, et comme le note Rodier (2016), ils se rendent compte qu'ils « s'expriment bien », qu'ils manient couramment l'anglais, qu'ils ont des projets, etc. Avec l'arrivée des milliers de réfugié.es syrien.nes, on découvre que des médecins, des ingénieur.es, des avocat.es pouvaient également arriver clandestinement comme les autres sur des canots pneumatiques avec des sacs en plastique pour seul bagage. Aussi, on se rend compte de plus en plus que la migration est extrêmement couteuse économiquement, mais également en termes de capital culturel, social et intellectuel, de réseaux, de relations, de connaissance de langues étrangères, etc. Cette « crise » amorce donc la déconstruction de plusieurs perceptions communes autour de l'immigration, notamment celles héritées de l'image des travailleurs immigrés pendant les Trente Glorieuses ou encore celles des hordes de pauvres prêts à tout pour survivre et fuir la misère (*Ibid.*).

Le mythe de la France qui « *accueille toute la misère du monde* » s'estompe de plus en plus, car les conditions et les barrières érigées sont de plus en plus exigeantes et si couteuses qu'elles excluent d'office les personnes les plus défavorisées depuis leur pays d'origine (Mouhoud, 2017). Le raisonnement qui consiste à penser l'économie, le marché de l'emploi et

les prestations sociales comme un gros gâteau dont les parts individuelles seraient plus grandes selon qu'on le partage en cinq plutôt qu'en dix, et par conséquent qui présente la migration comme un fardeau pour la société d'accueil, commence à être compris par une part de l'opinion publique comme un leurre (Rodier, 2016). On découvre en réalité que les personnes qui migrent sont à la recherche d'une vie « normale » : elles travaillent, consomment, fondent des familles, payent des impôts, étudient, etc. Elles participent de ce fait à la croissance et à la vie du pays dans lequel elles s'installent (*Ibid.*). Enfin s'estompe, chez plusieurs médias et une part de l'opinion publique, l'illusion qui amène à penser qu'aider les pays d'origine des personnes qui migrent à se développer empêcherait la migration. À ce propos, Rodier (2016) soutient que « le développement est un facteur d'incitation au départ » (p. 83). En effet, plus le niveau de vie augmente, plus augmente aussi le taux d'alphabétisation et d'éducation, et les populations ont envie d'aller voir ailleurs, sous la forme du tourisme ou de la recherche temporaire ou permanente de situations autres (travail, études, etc.) :

« *Être bien chez soi* est un objectif humain, certainement partagé par tous, mais ce qui fait le *être bien chez soi* est précisément de pouvoir y être ou pas, d'avoir le choix d'en partir quand on veut et d'y revenir » (*Ibid.*, p. 84).

Du fait de la similitude de leurs profils avant le départ de leurs pays respectifs (étudiant.es, jeunes cadres, etc.), les jeunes adultes qui arrivent dans le cadre d'une immigration choisie ou en dehors de ce cadre, aspirent souvent à poursuivre leurs études et participer intellectuellement à la vie sociale de leur pays d'accueil. Cependant, et comme nous le verrons tout au long des passages suivants, les conditions (exigence de niveau de langue ; adaptation aux méthodologies scolaires ou universitaires) et les statuts administratifs (et les droits ou non-droits afférents) ne sont pas toujours propices à la réalisation de ces aspirations.

2. L'émergence d'un flou terminologique autour de la migration

« Contrairement à l'« émigré », caractérisé par le lieu d'où il vient, ou l'« immigré », originaire d'un lieu bien précis même s'il n'y est pas né, le « migrant » en revanche semble ne venir de nulle part ni aller nulle part. Sans origine ni destination, condamné à errer à l'infini sans jamais trouver un lieu d'ancrage – sorte de nomade des temps modernes » (Morand, 2018).

2.1. Nommer, c'est créer !

Avec la « crise migratoire » que nous avons évoquée, des débats médiatiques sur la terminologie autour de la migration commencent à défrayer la chronique. Le 20 août 2015, la chaîne d'information panarabe Al Jazeera poste dans un blog qu'elle n'utilisera plus le terme « migrant » mais « réfugié » pour désigner les personnes qui traversent la Méditerranée³. S'en suit une polémique médiatique et politique sur des questions sémantiques touchant les personnes en situation de migration. Les semaines et mois qui ont suivi cette polémique ont vu plusieurs médias s'interroger sur les terminologies qu'ils utilisent, certains privilégiant désormais « réfugié » à « migrant ». Mais que signifient en réalité les termes qui entourent la migration et les personnes concernées ?

Les mots employés pour désigner les personnes en situation de migration ou d'exil (migrant, demandeur d'asile, exilé, etc.) sont très souvent entourés d'équivocités multiples qui reflètent, finalement, toute l'ambivalence dans les rapports sociaux et politiques à l'adresse de ces personnes. Les noms ont beau prétendre être arbitraires, ils restent souvent motivés (découlant d'une pensée ou d'une référence établie) et motivants (partant d'un désir d'établir un rapport particulier). Nommer, c'est créer (Raison, 2007), c'est donner à quelqu'un ou à quelque chose de l'existence à nos yeux. Comme l'affirme Gardou (*in* Barry, 2013), les mots façonnent notre vision du monde et des autres, ils sont des regards qui peuvent traduire la réalité, mais qui peuvent aussi la *déréaliser*. Les sciences sociales partagent largement le fait que la langue participe à la construction du réel et que le lien qui lie les mots aux choses n'est pas immuable (Calabresse & Veniard, 2018). Enfin, puisque les mots façonnent notre pensée, nous pouvons agir sur les mots pour guider notre regard sur le monde :

« C'est à partir des mots qui nous traversent que se fabrique notre vision du monde. Nous ne pensons pas en dehors des mots. Les mots sont le véhicule d'un imaginaire social que nous nous approprions à travers eux. Les mots sont le corps de notre pensée, la matière dont sont faites nos représentations. Résister commence par opérer constamment des écarts par rapport à la langue qu'on nous donne » (Gandon, 2012, p. 23).

2.2. Les noms des « migrants »

À quoi correspondent les différentes appellations adressées aux étudiant.es, à ces hommes et femmes qui migrent ? *Migrants, réfugiés, clandestins, immigrés, étrangers* sont des

³ <https://www.aljazeera.com/features/2015/8/20/why-al-jazeera-will-not-say-mediterranean-migrants>

mots qui se superposent en partie (Agier, 2016), mais au regard de leur usage, ils portent des charges sémantiques qui diffèrent.

❖ **Étranger vs Immigré**

Le terme *étranger* désigne une personne qui ne possède pas la nationalité du pays où il réside. L'*étranger* en France est ainsi une personne qui réside dans le pays et ne possède pas la nationalité française. Certain.es étranger.ères sont donc né.es en France. Cela traduit à quel point les statuts juridiques ne sont pas toujours en accord avec les réalités sociales : un.e étranger.ère né.e et grandi.e en France, peut s'acculturer au point de n'être plus étranger.ère à sa société de vie, mais rester juridiquement traité.e comme tel.le. Ce terme *étranger* a longtemps fait office de « mot à tout dire » (Boudou, 2018, p. 93). Quant à lui, le terme *immigré* désigne une personne résidant ailleurs que dans son pays de naissance. Cela signifie qu'un.e Français.e peut être *immigré.e* (mais pas *étranger.ère*) s'il.elle réside en France. Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, l'*immigré.e* est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. Si certain.es *immigré.es* arrivent à acquérir la nationalité du pays d'accueil, d'autres restent *étranger.ères*. C'est donc le pays de naissance, et non la nationalité, qui définit l'origine géographique d'un.e immigré.e (Blanchard, Dubucs & Gastaut, 2016). Un.e immigré.e n'est pas nécessairement étranger.ère et réciproquement, certain.es étranger.ères sont né.es en France. La qualité d'immigré.e est permanente et, sans que cela ne s'applique automatiquement à sa descendance, un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il acquiert la nationalité française.

❖ **Réfugié vs Demandeur d'asile⁴**

Selon la Convention de Genève⁵, le terme *réfugié* s'applique à « toute personne qui, craignant, avec raison, d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays » (Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés, 1951). D'après cette Convention, le pays qui donne asile et carte de séjour à une personne réfugiée

⁴ Les définitions, les droits et non droits liés à ce statut peuvent avoir changé selon l'évolution de la législation.

⁵ La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés, dit Convention de Genève, est un document juridique de l'Organisation des Nations Unies, ratifié par 145 États parties. Elle définit le terme « réfugié » et énonce les droits des personnes « déracinées », ainsi que les obligations juridiques des États pour assurer leur protection.

doit lui accorder le statut le plus favorable réservé aux résident.es étranger.ères. En Europe, le.la réfugié.e a ainsi le droit de travailler, de circuler dans l'espace Schengen, mais il.elle ne peut pas choisir de s'installer ailleurs que dans le pays qui lui a accordé le droit de séjour. En France, les réfugié.es ne bénéficient pas du même statut que les populations autochtones, mais d'un statut spécial octroyé par l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) et d'une carte de séjour de 10 ans ouvrant la perspective d'un droit au séjour permanent et également d'un droit au logement social, aux allocations et aux aides sociales, comme tout autre citoyen.ne (Rodier, 2016). Si le statut de la personne réfugiée est plus ou moins bien défini et les règles de son accueil assez claires, cela est loin d'être le cas pour celui des demandeurs d'asile. En effet, un demandeur d'asile est une « personne ayant quitté son pays d'origine pour des raisons diverses (violences, persécutions) et qui fait la demande auprès d'un autre pays de lui donner accueil » (Blanchard, Dubucs & Gastaut, 2016). Statut intermédiaire en attente d'une réponse, la demande d'asile, contrairement au statut de réfugié, est comme un statut des personnes *n'ayant droit*. En France, la personne qui demande l'asile n'a pas le droit de travailler durant la première année qui suit le dépôt de sa demande en Préfecture. Elle bénéficie de l'ADA (Allocation pour Demandeur d'Asile) de 6,8€/jour, plus éventuellement, une majoration de 7,4€/jour en absence de logement (soit au totale 14,2€/jour pour une personne vivant seule). Ces allocations semblent insuffisantes pour vivre décemment et payer un loyer (surtout dans les grandes villes), d'autant que la personne concernée n'a pas automatiquement droit à un hébergement dans les CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile) et doit tanguer entre les réseaux familiaux ou associatifs, les squats ou tout simplement la rue pour dormir.

❖ Exilé, migrant et réfugié

D'après Aprile (2018), le terme *exilé*, dont on retrouve les premières traces dans l'ancien français dès le XII^{ème} siècle, a initialement renvoyé au bannissement, à la détresse, au malheur ou au tourment, en référence à l'exil de Babylone et à l'exode de la Bible. Autant qu'*exilé*, *migrant* n'est pas une catégorie juridique (Calabresse, 2018). Le terme *migrant* désigne une catégorie de personnes qui, par choix, par nécessité ou par contrainte, quittent leur pays pour aller s'installer dans un autre (Rodier, 2016). Cette définition ne rend pas compte cependant de la charge sémantique négative qui accompagne le mot *migrant*, avec notamment des associations mentales et terminologiques telles que *afflux de migrants*, *vague de migrants*, *migrants illégaux*, *crise de migrants*, etc. (Calabresse, 2018). D'après Calabresse, cette négativité implicitement véhiculée par le terme *migrant* traduit une certaine hiérarchie des

groupes humains et définit une mobilité légitime, celle des *réfugiés* dont on a reconnu les dangers portant sur leurs vies, en opposition à une mobilité qui serait illégitime et dont on devrait s'en préserver, celle des *migrants* dont les vies ne seraient pas en danger, sans prise en compte de menaces autres que politiques.

Une autre binarité opposant *migrant* et *réfugié* met en évidence la charge sémantique négative autour de l'appellation *migrant*. D'après Rodier (2016), dans les années 1980, le profil type du demandeur d'asile (l'exilé artiste, à l'instar de l'artiste peintre Pablo Picasso ou du compositeur Pablo Casals) a commencé à changer : moins « intellectuel », moins « blanc », jeté sur la route de l'exil pour des causes plus complexes. En plus des demandes de protection devenant de plus en plus nombreuses, l'époque coïncide avec le coup de frein mis à l'immigration de travail par nombre de pays (en 1974, pour la France), ce qui va contribuer à discréditer nombre de personnes, accusées d'être de *faux réfugiés* et de détourner les procédures d'asile à des fins économiques. L'octroi du statut de réfugié se durcit, avec des termes de procédures fondées sur la traque aux supposés fraudeurs, plus que sur un objectif de protection et d'accueil (*Ibid.*). Pour les « migrants », les choses se complexifient. L'opposition *migrant/réfugié* s'intensifie, notamment avec la grande médiatisation de certaines « crises » à l'instar de la « crise migratoire » syrienne de 2015 qui a fait que, au regard de la proximité⁶ et de la visibilité, il était difficile de nier la menace des persécutions. De l'autre côté, d'autres migrations continuent d'être considérées comme infondées.

La différenciation entre *migrant* et *réfugié* est donc souvent liée à cette distinction de *migrant économique* et les autres, les *migrants politiques* : on oppose les *réfugiés statutaires* aux *migrants économiques* alors que la réalité témoigne bien d'une mixité des flux, des causes de migration, des statuts et des projets migratoires (Calabresse & Veniard, 2018). Les mobilités sont de plus en plus aussi bien un mode de vie qu'un mode de survie et les raisons d'un départ sont loin d'être simples à catégoriser (Rodier, 2016). Longtemps, on a considéré qu'un réfugié ne pouvait venir que d'un État persécuteur ; il a fallu s'adapter à la réalité complexe des conflits de notre époque et réaliser qu'il y a mille manières de persécuter l'autre dans des conflits politiques, ethniques ou religieux et que la persécution économique n'en est qu'une (*Ibid.*). Sans compter que le motif de départ peut être d'ordre climatique. L'opposition binaire entre *migrant* et *réfugié* est donc artificielle et laisse entrevoir une logique de sélection (Calabresse & Veniard,

⁶ Proximité surtout de représentation de la personne : le journal l'Express rapporte que le policier turc qui a retrouvé le corps du jeune syrien de 3 ans, Aylan, que les vagues ont déposé mort sur la plage, disait : « j'ai pensé à mon propre fils ». Rien ne distinguait en effet cet enfant des enfants blancs européens.

2018) : *migrant* est le terme générique dans lequel on retrouve *réfugiés*, *exilé*, *demandeur d'asile*, mais aussi le terme qui désigne *le reste* quand on extrait les personnes aux statuts plus ou moins définis. Ce reste désigne globalement les *migrants économiques*, les indésirables, les personnes chez qui on n'aurait pas trouvé de « raisons de migrer » et donc pour qui on n'aurait pas de place.

2.3. Notre position face au flou terminologique

Entre complexité et aspect indéfinissable, le terme *migrant* est souvent employé comme une couverture pour désigner des personnes dont on n'ose plus se prononcer sur la nécessité de leur asile. Agier (2016), par exemple, soutient que le terme « migrant » est d'office neutre et générique parce qu'il désigne une personne en déplacement sans aucune indication d'où elle part et où elle va. Pour Calabresse et Veniard (2018), contrairement à *immigré*, *migrant* ne serait pas marqué de connotations négatives. Nous pensons toutefois que si la « neutralité » évoquée par ces autrices consiste à ne pas savoir d'où part et où va la personne en déplacement, il se pose néanmoins, le problème de la temporalité : une personne n'est pas *migrante* à jamais, elle part de quelque part et s'installe temporairement ou définitivement dans un endroit donné pour s'y construire. Il se pose un double problème : d'une part, le terme *migrant* perd sa neutralité, et d'autre part, cette appellation de *migrant* peut être interprétée comme *sans perspective* et *hors du temps*, comme si le fait de *migrer* pouvait ou devait constituer l'attribut de leur être, le tout de l'existence des personnes concernées. Comme le fait Adami (2011), rappelons qu'avant d'être *immigrée*, une personne est d'abord *émigrée*. Cela signifie que cette personne a un « avant » qui précède le présent visible à son arrivée dans le pays d'accueil et, a priori, qu'elle peut avoir un « après », si on lui laisse des perspectives pour se réaliser.

Dans notre travail, faute de mieux, nous faisons le choix de l'utilisation du terme *personne en situation de migration*, pour désigner les personnes concernées par les mouvements migratoires, qu'elles soient administrativement ou socialement appelées *migrants*, *réfugiés*, *exilés*, *demandeurs d'asile*, etc. Nous privilégions l'emploi du nom (*migration*) plutôt que le participe présent (*migrant*), pour écarter la considération négative qui s'est construite et surtout pour mettre un point sur l'aspect essentiel de la temporalité. Cette appellation générique et inclusive nous semble présenter des *PERSONNES* sous une *SITUATION* qui est somme toute passagère. Les appellations n'ayant pas de sens stable à vie (en considérant que les mots d'une langue naissent et peuvent mourir ou changer de référent), nous faisons ce choix contextuel qui

nous paraît pertinent dans notre conception actuelle des choses. Selon les interprétations, ou avec le temps, cette appellation pourrait être chargée des connotations négatives caractéristiques des autres appellations que nous évitons. Comme les configurations même de la migration, les mots de la migration (*exilés, migrant, immigré, immigration, réfugié*) changent de référent en permanence (Calabresse & Veniard, 2018). Mais à titre personnel, nous abondons dans le sens de cette appellation *positivante*, en ce qu'elle est une invitation à surpasser une situation (très souvent purement administrative) très contextuelle, certes parfois difficile pour les personnes concernées, mais qui ne représente pas le TOUT de la réalité de cet.e étudiant.e, de cette femme ou de cet homme, qui se donnent à voir simplement comme un.e apprenant.e, comme une mère ou comme un père. Il ne s'agit pas d'une consolation (en adoptant une appellation plus folklorique) ou d'une fuite d'une quelconque réalité, mais il serait inapproprié de définir « l'identité d'une personne à partir de notions qui n'ont de sens que dans une situation donnée » (Bonicco-Donato, 2013, p. 22). L'évolution du vocabulaire est importante en ce qu'elle est un moyen de faire évoluer les regards dans la société : regarder, c'est porter un jugement de valeur (Moysse, 2010), c'est évaluer le sujet ou l'objet regardé. Ces regards nous semblent déterminants dans les approches sociales et didactiques qui peuvent être mises en place au profit des publics bénéficiaires. Évidemment, simplement changer les mots ne suffit pas à garantir ce regard positif sur les personnes : il reste des cultures à construire, des représentations profondes à déconstruire. Mais ce changement est un premier pas et marque une volonté qui, elle, précède toute profonde évolution.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

La riche histoire de l'immigration récente en France peut être scindée en cinq grandes périodes : la période avant 1914, celle entre 1914 et 1945, celle de l'après-guerre entre 1945 et 1975, celle entre 1975 et 2000 et enfin la période allant de 2000 à nos jours. Cette histoire se caractérise par un recours initial aux immigré.es davantage pour satisfaire de forts besoins de main d'œuvre (dans l'industrie, au combat à la guerre, dans le bâtiment lors de la reconstruction de l'après-guerre, dans divers secteurs en tant que main-d'œuvre facile et bon marché). Cette phase a été suivie d'un désir de voir ces immigré.es retourner dans leur pays, à tel point que les questions liées à l'intégration de ces personnes n'ont été posées que tardivement et qu'elles

restent, encore aujourd’hui, envisagées avec quelques confusions. Ce flou se reflète par ailleurs dans les représentations sur les personnes en situation de migration, et par conséquent, sur les noms qui sont utilisés pour les désigner.

Chapitre 2 : La formation linguistique des adultes en situation de migration : d’hier à aujourd’hui

Au regard de l’histoire riche et mouvementée de l’immigration en France que nous avons évoquée dans le précédent chapitre, des questionnements émergent quant à la situation de la formation linguistique des personnes concernées par la migration : quels ont été les enjeux de cette formation, comment ont-ils évolué et quels sont-ils aujourd’hui ? Ce chapitre tente d’apporter des réponses à ces questions à travers une approche diachronique.

1. Les débuts tâtonnants de la formation linguistique des personnes en situation de migration

1.1. Aux prémices de la formation des immigrés : la recherche de plus de performance au travail

Dans les années 50, l’immigration bat son plein en France. Des milliers de travailleurs étrangers affluent pour participer à la reconstruction du pays après la guerre. D’après Ferrand (1985), en grande majorité, ces travailleurs sont sans qualifications, analphabètes dans leur pays d’origine. Ils ne maîtrisent pas les codes sociaux, les modes de vie et les moyens de communication écrite et orale de la société d’accueil ; de ce fait, ils sont des marginaux, sans droits, et reconnus uniquement pour leur force de travail. Ils constituent une main-d’œuvre facile et rentable pour l’économie du pays, les tâches qui leur sont assignées ne nécessitant « ni autonomie, ni apprentissages importants, ni structuration de réels savoirs techniques mais seulement des capacités d’exécutants » (*Ibid.*, p. 137). Toujours, d’après Ferrand (1985), vers la fin de ces années 50 naissent les premières initiatives de formation pour les travailleurs immigrés. Ces formations sont simplement liées à la recherche de performance dans le travail et portent sur la communication. En effet, les employeurs ressentent la nécessité pour l’immigré d’apprendre le français afin de pouvoir lui faire comprendre ce qu’ils ont besoin de lui expliquer, et ainsi, améliorer sa condition de survie, ses performances et son adaptabilité au travail. Organisés sur la base du volontariat et du bénévolat, lors de cours du soir et en dehors du temps et du lieu de travail, ces apprentissages vont se révéler inefficaces : un faible rendement au cours des travailleurs fatigués par leur journée de travail et des contenus non préparés « par

rapport à une tâche qui, pour atteindre son objectif, exigeait plus que du dévouement ou de la bonne volonté » (*Ibid.*, p. 138).

D'après Ferrand (1985), à partir de 1968, la formation des personnes en situation de migration passe d'un statut d'alphabétisation pour devenir une formation professionnelle où, en plus de l'acquisition du code écrit (lecture et écriture), l'accent est également mis sur des acquisitions mathématiques et techniques (dessin, technologie). À partir de 1971, une loi sur la Formation permanente oblige les entreprises à verser 1% de leur masse salariale dans la formation de leurs employé.es (toutes catégories confondues). Cette loi va alors profiter à la formation des salarié.es de manière générale et, davantage, à la formation des immigré.es. En effet, avec les stages de préformation intensifs financés par leurs entreprises, ces dernier.ères pouvaient désormais accéder aux formations qualifiantes de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) où ils.elles obtenaient la validation de leur qualification. Cette loi a également contribué d'une part à l'ouverture de structures pour répondre à la demande grandissante de formation professionnelle (*Ibid.*) et d'autre part, à la naissance de nouveaux métiers, ceux de formateur.trice (Ferrand, 2002).

1.2. Un apprentissage linguistique dans un contexte de contraintes

Avec l'essor de la formation professionnelle, dans les structures de formation professionnelle, les moniteur.trices bénévoles d'alphabétisation font progressivement place à des formateur.trices (des personnes formées), tandis que la formation de bases pour adultes peu ou pas scolarisé.es connaît la naissance des formateur.trices d'adultes qui explorent un champ naissant dans le tâtonnement (Ferrand, 1985). La conjoncture des faits va accroître le nombre de potentiel.les bénéficiaires des formations et marquer un tournant dans ce champ. Les entrées des étranger.ères sont en effet durcies par les politiques et par conséquent, les employé.es vieillissent sans relêve. Aussi la crise économique intervient-elle et les secteurs qui recrutent se voient obligés de se restructurer et d'aménager les effectifs, ce qui fait que les employé.es immigré.es « analphabètes » vont être durement touché.es par les licenciements. Par exemple, en 1983, 66% des employé.es spécialisé.es de l'usine d'Aulnay de Citroën étaient des immigré.es en situation d'analphabétisme ; une année plus tard, Citroën licencie plus d'un millier de ses employé.es (Ferrand, 1985). Un grand nombre « d'analphabètes » se retrouve donc sans emploi et en besoin de formation pour retrouver le milieu actif. En outre, le regroupement familial génère l'arrivée de nombreuses personnes (femmes et enfants surtout)

sans emploi et sans formation, pour qui l'apprentissage de la langue prend le sens d'un accès à une meilleure insertion sociale ou professionnelle. Ainsi, pendant cette période, malgré un ralentissement des flux migratoires, le nombre de personnes en besoin de formation a continué de croître : parmi ces personnes, il y a celles nouvellement licenciées, celles arrivées via le regroupement familial et d'autres personnes cherchant à se qualifier pour un meilleur accès à l'emploi. Une grande demande engendre souvent une grande exigence. Va donc s'opérer « un relèvement des niveaux d'entrée dans les stages qualifiants de l'AFPA qui, jusque-là constituaient 80% des débouchés pour les immigrés ayant fait une préformation » (Ferrand, 1985, 140). Il s'ensuit une diminution, pour les immigré.es, des chances d'accès à une formation qualifiante.

Les immigré.es sont alors « obligé.es » de se replier sur des formations de base et des apprentissages linguistiques qui, de fait, ne sont pas pour eux.elles une priorité. La nécessité de retrouver un emploi était prioritaire par rapport à l'apprentissage d'une langue ou même à la possibilité d'obtenir une qualification professionnelle (Ferrand, 1985). La formation et la qualification deviennent cependant, de plus en plus, des critères déterminants dans l'accès à l'emploi. Pour (re)trouver un emploi, il faut présenter une qualification, paradoxalement même pour les emplois que l'intéressé.e connaîtrait bien (souvent, pour y avoir déjà travaillé pendant plusieurs années). Les immigré.es sont « contraint.es » à des formations linguistiques dans l'espoir de (re)trouver un emploi ou d'accéder à des formations qualifiantes, d'autant que pour la plupart d'entre eux.elles, le statut de travailleur est le seul qui leur est reconnu par la société d'accueil (Ferrand, 1985). Marginal par rapport aux priorités politiques sur le développement de la formation professionnelle pour l'employabilité, le secteur jusque-là encore informel de la formation linguistique des personnes en situation de migration va se construire au prisme des contextes économiques, sociaux et politiques du pays (Adami, 2012). Deux problématiques nationales plus ou moins reliées vont particulièrement y laisser leurs empreintes : la lutte contre l'illettrisme et la problématique de l'intégration.

1.3. Quand la lutte contre l'illettrisme profite à la formation des personnes en situation de migration

Les réflexions sur le sujet de la formation linguistique des personnes en situation de migration se corrélaient avec la lutte contre l'illettrisme dont la problématique émerge dans les années 70. Avant ces années en effet, au regard du fort taux de scolarisation de la population

française depuis de nombreuses années, on pensait que l'ensemble des Français.es possédaient les connaissances de base pour faire des comptes, comprendre un texte ou communiquer par écrit. L'analphabétisme était vu comme n'étant que le problème des autres, les personnes étrangères résidant en France, mais pas celui des Français.es (Ferrand, 1985). Pionnière, l'Association ADT-Quart monde⁷, qui lutte activement contre la pauvreté et pour la dignité des personnes exclues de la société, va dénoncer l'illettrisme comme instrument de marginalité sociale et alerter les pouvoirs publics d'une part sur la corrélation entre illettrisme et grande pauvreté et d'autre part sur l'exclusion sociale que tous deux engendrent (Johannot, 1994).

En 1984, à la demande du gouvernement socialiste en place depuis 1981, un groupe de travail publie après une année d'investigation, le rapport Espérandieu⁸ dédié à l'illettrisme en France. Ce rapport souligne que « le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture, ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci, doit se compter par millions plutôt que par centaines de milliers » (*cité par* Ferrand, 1985, p. 139). Il note également le lien entre illettrisme et exclusion sociale, et entre analphabétisme et difficultés de réinsertion professionnelle. Enfin, il fait une douzaine de propositions pour faire face au problème, dont une qui appelle à afficher la lutte contre l'illettrisme parmi les priorités de la politique nationale dans la formation professionnelle. La réflexion sur l'illettrisme s'intensifie au sein de plusieurs collectifs (à l'instar des équipes pionnières grenobloises dont nous parlerons plus en détail dans le point 1.6 du chapitre 6).

La lutte contre l'illettrisme apparaît ainsi comme une recherche d'un équilibre culturel et social. L'intérêt grandissant sur la question va révéler l'ampleur du fléau qui touche davantage de personnes aux catégories sociales très diverses. Perdriault (2014) souligne en effet que la majorité des illettré.es en France ne sont ni les immigré.es ni même les séniors, mais des Français.es qu'on retrouve dans le chômage ou dans des emplois peu qualifiés, dans des prisons, etc., des personnes souvent issues de familles elles-mêmes exclues. On se rend compte que l'illettrisme n'est pas simplement ce fléau ponctuel contre lequel on trouverait rapidement une solution, mais que la lutte pouvait être plus complexe :

⁷ Une association créée en 1957 par le Père Joseph Wresinski dans la banlieue parisienne.

⁸ Espérandieu, V., Lion, A. & Benichou, J. P. (1984). *Des illettrés en France. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation Française

« L'incapacité à l'éradiquer va devenir de plus en plus désarçonnant et angoissant lorsque, dans les années 80-85, on réalisera qu'il ne concerne pas seulement des *marginiaux*. Parmi les gens ayant un emploi, une famille, des conditions de vie conformes à la norme, beaucoup ne maîtrisent que très mal la lecture et ont de grandes difficultés à s'adapter aux nouveaux moyens de communication » (Johannot, 1994, p. 99).

Cette prise de conscience aura été, sans doute, un tournant majeur d'une lutte délaissée, parce qu'elle concernait prétendument le « bas peuple », vers une prise en main politique contre un phénomène qui concerne en réalité plus de catégories de personnes que ce que l'on imaginait. Mais le problème est resté mal posé d'après Johannot (1994) qui déplore le fait que la lutte contre l'illettrisme soit envisagée sous l'angle d'un humanisme et d'un devoir des classes privilégiées.

Le domaine de la formation linguistique des personnes en situation de migration bénéficiera de ce contexte d'élargissement de la réflexion sur l'illettrisme et des faveurs politiques afférentes. De nouvelles structures associatives se créent, non sans difficultés toutefois. Adami (2012) rapporte que les dispositifs de formation mis en place à cette époque étaient encore dans une forme de désordre et d'éparpillement et manquaient de vision d'ensemble et surtout d'une boussole politique, laissant ainsi le domaine de la formation des personnes en situation de migration aux marges institutionnelles et didactiques. Les politiques volontaristes d'aide à la formation des personnes en situation de migration, bien que militantes, présentent des limites. D'autant que l'une des particularités de cette formation, d'après Adami, c'est de n'être presque jamais *que* formation linguistique : c'est souvent un lieu et un moment où les organismes de formation et les formateur.trices font aussi de l'accompagnement juridique, de l'aide à la recherche d'emploi, des formations techniques, etc. (*in* Guernier & Sautot, 2017). Face à cette polyvalence, au sein des associations, des organismes de formations ou des services de l'État, le besoin de professionnalisation des formateur.trices (encore d'actualité aujourd'hui) se montre criant. Mais comme pour l'illettrisme, et davantage, le problème de la formation des personnes en situation de migration n'est pas toujours regardé sous le bon angle et, comme le souligne Johannot (1994), un problème mal posé a de fortes chances d'être mal résolu. Le droit à l'éducation de la personne, aussi *immigrante* soit-elle, et le devoir de l'État vis-à-vis de cette prise en charge éducative sont travestis, remplacés par le bon vouloir humaniste, souvent dans l'amateurisme, de quelques âmes charitables ou de structures laissées à elles-mêmes. La volonté politique ne semble pas être à son maximum : était-on encore dans l'illusion d'un retour des immigré.es dans leur pays, ou alors, ces

dernier.ères seraient-ils.elles volontairement condamné.es à rester en marge de la société en tant qu'*ouvrier.ères exécutant.es*⁹ ?

1.4. La chimère de l'intégration et son impact sur la formation des personnes en situation de migration

Dans les années 70-80, le concept d'intégration est le maître-mot des politiques sociales (Lavau, 2016). Il va animer les débats concernant l'accueil social et/ou scolaire et institutionnel de différents profils de publics, des personnes en situation de handicap à celles en situation de migration ou d'illettrisme, des minorités ethniques aux personnes dans un chômage de longue durée. Après une longue période de postulats vains sur le retour éventuel des immigré.es, la France décide finalement de faire le choix de l'intégration de ces personnes, tardivement vers la fin des années 1980 (Adami, 2012). C'est alors qu'on commence progressivement à penser à la place de l'étranger.ère dans la société : les réflexions vont davantage se centrer sur l'intégration et ce qu'elle implique pour la société d'accueil mais davantage pour l'étranger.ère. Cette notion prend le sens d'insérer un élément dans un contexte qui, initialement, ne lui revient pas. On comprend alors les protestations des années durant, dans le milieu du handicap, contre cette conception : dans ce milieu, à la place de l'intégration, on prône l'inclusion qui, elle, reconnaît l'appartenance de la personne en situation de handicap à son milieu, ne restant plus qu'à trouver les voies et les moyens pour lui prodiguer les mêmes chances et les mêmes droits qu'à tout le monde (Ouedraogo, 2016). Intégration ou inclusion, il ne s'agit que de mots, et comme le prévient le philosophe Comte-Sponville (2007), on ne s'en sortira pas « par de simples précautions de langage » (p. 17). Néanmoins, les mots sont importants et traduisent une perception des choses.

Toujours est-il que pour les personnes en situation de migration, étrangères de leur société, l'intégration plus que l'inclusion semble avoir justifié la conception de leur place dans la société française. Alors qu'à cette époque (fin des années 80), rappelons-le, nombreuses sont celles qui parmi ces personnes étaient déjà installées et faisaient partie de la société depuis des décennies. L'intégration va toutefois se présenter comme une approche charitable envers l'étranger.ère, une tolérance de celui.celle-ci qui doit en contrepartie faire l'effort de s'adapter. D'après Adami (2012), cette vision est impulsée par les autorités françaises qui, désormais conscientes du désir de non-retour des immigré.es dans leur pays d'origine, font le choix d'une

⁹ Pour reprendre le terme de Ferrand (1985).

intégration plutôt assimilationniste¹⁰. La France choisit de « puiser dans son fonds idéologique républicain les bases de sa politique. Si les migrants doivent s’installer, leur destin est de s’assimiler à la population française » (Adami, 2012).

Dans cette conception des choses, et conjointement avec la lutte contre l’illettrisme et l’analphabétisme, la maîtrise de la langue commence à prendre une certaine importance. Depuis quelques années en effet, l’État a du mal à maîtriser l’immigration avec la migration clandestine, les programmes de retour des immigré.es venu.es pour le travail sont inefficaces, la crise économique impose de nouvelles configurations de travail avec plus de qualification pour moins d’employé.es, donc une difficulté accrue de trouver de la place sur le marché de l’emploi. Il s’en suit une société française peuplée de plusieurs millions de personnes en situation d’analphabétisme et d’illettrisme, sans emploi, souvent avec des cultures de vie et de pensée éloignées de celles attendues. Adami (2012) écrira, à propos de cette situation, que les pouvoirs publics « comprennent l’importance déterminante de la maîtrise de la langue dans le processus d’intégration ». Le système social et le système de l’emploi ne sont pas adaptés pour ces *personnes-sans* (*sans langue, sans culture, sans emploi, etc.*), pourtant ce sont surtout elles qui sont vues comme n’étant *pas* assez bien pour la société et le marché de l’emploi¹¹, à cause d’un « malaise identitaire social » (*Ibid.*) qu’elles engendrent et des manques qu’elles présentent (non maîtrise de la langue et de la culture du pays). Comme le soulignent Castellotti et al., la complexité des profils et la richesse des répertoires des personnes en situation de migration sont souvent réduites à des manques de compétences, à l’écrit ou à l’oral (Castellotti, Huver & Leconte, 2017). L’histoire n’aurait sans doute pas été la même si les questions avaient été posées autrement et les solutions cherchées ailleurs que dans ces manques, notamment sur la capacité d’une réelle ouverture de la politique et de la société à la diversité culturelle et linguistique. Toujours est-il qu’on commence à envisager ces manques comme la cause de la non intégration et la maîtrise de la langue comme le moteur principal de l’intégration, mais surtout, comme si cela allait de soi et que langue et intégration étaient d’une corrélation irréfragable. Pour le travail, la langue qui, jusque-là, n’avait été qu’un accessoire non incontournable pour les immigré.es, devient une condition presque incontournable.

¹⁰ Blanchard, Dubucs & Gastaut définissent l’assimilation comme « l’insertion d’une personne ou d’un groupe dans une société moyennant l’adoption de l’ensemble de ses caractéristiques culturelles » (Blanchard, Dubucs & Gastaut, 2016).

¹¹ Rodier (2016) souligne le fait que « ce n’est de l’immigration qui crée le chômage, mais un fonctionnement inadapté du marché du travail qui affecte les travailleurs, qu’ils soient nationaux ou immigrés » (p. 71).

Tel que conçu, le système d'intégration part ainsi du manque des personnes immigrées et les formations qui vont être mises en place pour favoriser cette intégration vont s'inscrire dans cette logique. En effet, l'État fait de la maîtrise de la langue française une condition sine qua non de l'intégration sociale, mais il n'engage pas suffisamment d'actions concrètes immédiates de formation. Il ne donne pas les moyens d'une formation de qualité, à la hauteur de ses objectifs : secteur peu valorisé, formateur.trice.s peu formé.es, précaires, beaucoup de bénévoles, etc. Les formations qui naissent de manière institutionnalisée¹² sont davantage d'ordre privé ou partisan. Ce sont des syndicats, comme la CGT, ou des associations proches de ces syndicats, des organisations politiques, comme le Parti Communiste Français, ou encore des organismes religieux qui s'engagent en premier dans la prise en charge de la formation des adultes en situation de migration (Adami, 2012). Cela n'est pas sans conséquences puisqu'au sein de ces structures, la dimension militante occupe une part importante, ce qui particularise davantage cette formation (*Ibid.*). D'après Adami (2012), les travailleurs immigrés seront notamment politisés (une politisation que répriment les autorités françaises) par les organisations ouvrières de gauche afin de lutter contre l'exploitation, mais également afin de préparer la révolution dans leur pays d'origine. Leur formation représente, à cet égard, un moyen de conscientisation politique (*Ibid.*).

À côté de ce marché politique, se crée un marché socio-économique autour de la formation des personnes en situation de migration. En plus des quelques associations subventionnées, se constitue un archipel de structures associatives sans reconnaissance institutionnelle et indépendantes d'une quelconque tutelle : « ces associations, qui affichent ouvertement des objectifs politiques ou syndicaux, représentent pour les institutions en place, qu'elles soient administratives ou éducatives, davantage un danger de subversion qu'un véritable partenariat éducatif » (*Ibid.*). La formation des personnes en situation de migration s'inscrit ainsi dans cette histoire complexe où les partenaires, des plus aux moins conventionnels, font du *charity business* (Zinck, 2017) en se disputant les subventions et/ou font de la politique avec des objectifs militantistes et préfabriqués, sans grand lien avec les projets personnels des bénéficiaires. On peut relever aussi que le postulat du retour des immigré.es était encore d'actualité. Comme le fait remarquer Adami (2012), « même les organisations politiques et syndicales de la gauche radicale de l'époque ne songeaient pas à une installation durable et massive des migrants ». Après l'apprentissage du français simplement

¹² Dans les années 60, les rares formations pour les travailleurs immigrés n'avaient aucune attache institutionnelle, même si certains cours du soir étaient assurés par des instituteurs (Adami, 2012).

axé sur la performance au travail, on note donc le début d'un autre problème qui, cette fois-ci, concerne un apprentissage du français par les personnes en situation de migration, non pour s'émanciper et s'épanouir, mais pour convenir à des attentes et entrer dans des moules sociaux et politiques.

Les conceptions sociales d'une époque impriment généralement des marques sur le système d'éducation et d'enseignement. Ainsi, la formation des personnes en situation de migration s'est construite avec la conception utopique de l'intégration comme se trouvant au bout de quelques séances de formation. Sous l'impulsion de la politique, les structures de formation vont être marquées par ces conceptions réductrices de l'intégration, qui conduisent à vendre la langue française comme une panacée, la porte de l'intégration. Les bénéficiaires quant à eux, souvent à leur corps défendant¹³, devaient adhérer à cette chimère, sans avoir leur mot à dire. Sans nul doute, ces formations pionnières ont beaucoup apporté dans la construction du champ de la formation d'adultes. Mais elles ont également concouru à le désorienter de ses devoirs, faisant de la transformation des personnes le but de l'apprentissage de la langue, en lieu et place de travailler auprès de ces personnes les compétences nécessaires pour se construire elles-mêmes et transformer leur situation en accord avec leurs besoins, si cela leur était nécessaire. Ces formations ont donc bien pu contribuer à une certaine forme de désillusion de la part des bénéficiaires qui y ont cru, et ont espéré, à travers ces apprentissages, pouvoir se former, apprendre, mieux socialiser et être mieux reconnu.es.

Certes, la langue peut être un instrument important pour un bon vivre ensemble (c'est ainsi que nous concevons l'intégration), pour l'accès à la culture et pour la cohésion sociale. Par conséquent, pour les personnes en situation de migration, l'accès à des opportunités d'apprentissage et d'évaluation de leurs compétences dans la langue du pays d'accueil, peut favoriser leur intégration (Beacco et al., 2017). Toutefois, la langue n'est pas un prérequis de l'intégration. Comme le soutiennent Castellotti et al. (2017) « si les dimensions linguistiques constituent un atout, ce n'est pas nécessairement ni toujours le plus important, ni un facteur suffisant pour assurer la socialisation¹⁴, pas plus que des compétences partielles dans la langue du pays d'accueil seraient source principale de difficultés » (Castellotti, Huver & Leconte, 2017, p. 427). La conception de la connaissance de la langue comme CLÉ de l'intégration en France est ainsi à remettre en cause, tant l'histoire sociale du pays l'a discréditée. La preuve en

¹³ Voir au point suivant (2.2) « l'obligation d'apprendre le français »

¹⁴ Les autrices préfèrent le terme « socialisation » à celui « d'intégration ». Nous épousons ce choix.

est aujourd'hui que plusieurs cas de personnes ou de groupes de personnes des générations issues de l'immigration doivent encore faire face à la problématique de non intégration, bien que connaissant bien la langue et la société (Springer, 2017). Et inversement, on voit également des étrangers qui « maîtrisent mal » le français et qui occupent pourtant des postes importants dans le secteur du commerce, des services, des banques, des affaires, etc., et qui s'épanouissent dans leur vie sociale, professionnelles, familiale. La connaissance de la langue est une condition importante mais pas suffisante pour socialiser. Les compétences langagières ne sauraient être un préalable à l'intégration d'autant que l'acquisition de ces compétences langagières constitue un processus qui se développe tout au long de la vie (Beacco et al., 2017). L'intégration (même si elle reste difficile à définir), nous la concevons, non pas comme la clé du bon vivre ensemble, mais comme le bon vivre ensemble lui-même. Cela est évidemment affaire de toutes et tous et ensemble, et non d'une partie, aussi étrangère soit-elle. L'intégration n'est assurément pas un habit prêt-à-porter, mais un processus, un chemin qui peut être souvent très long et qui, comme le rappelle Adami (2011), « ne suit pas une ligne tracée d'avance » (p. 54).

2. D'une tradition à une crise : nouvelles réalités et nouveaux besoins de formation linguistique des personnes en situation de migration

2.1. Une formation encore hantée par son passé ?

« Dis-moi qui te hante, je te dirai qui tu es » (Auteur inconnu)

La formation linguistique des personnes en situation de migration en France est née et s'est construite dans des contextes politiques et socio-économiques qui l'ont marquée et qui manifestent encore leur présence. Le champ a en effet connu des évolutions depuis les années 1960 « tant sur le plan des politiques de formation, des dispositifs mis en place que des situations concrètes d'intervention éducative » (Leclercq, 2012, p. 173). D'après Adami (2012), ces évolutions s'articulent autour de trois traits saillants :

- L'intervention et le pilotage croissants de l'État (surtout à partir des années 1990), dans un domaine occupé par des structures associatives ;
- La professionnalisation du domaine, qui débute dans les années 1970 et s'amplifie dans les années 1980 ;

- Et enfin, conséquence des deux premiers traits, une évolution des modalités de cadrage de l'offre de formation avec un passage du système de la subvention à celui de l'appel d'offres à partir de 1995 (Adami, 2012).

Toujours d'après Adami (2012), ce parcours d'institutionnalisation du champ se poursuit dans les années 2000 avec la mise en place d'un dispositif directement piloté par l'État qui crée concomitamment en 2006 le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et le Diplôme Initial de Langue Française (DILF). Finalement en 2011, à l'initiative de la Direction Accueil Intégration Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), un label Français Langue d'Intégration (FLI) est créé. Ce label s'appuie sur un référentiel qui entend « donner un cadre de travail aux organismes de formation qui devront désormais obtenir cette labellisation pour intervenir en formation linguistique des migrants adultes » (*Ibid.*). Selon cet auteur, la labellisation et le référentiel FLI auraient contribué à élever le niveau d'exigence en matière de qualité des formations et, avec le cadrage de l'État, à constituer la formation linguistique des adultes en situation de migration comme un champ éducatif et didactique à part entière. S'il s'est fortement institutionnalisé avec le temps en effet, ce champ s'est construit à la marge de plusieurs sphères, ce qui lui vaut, encore de nos jours, des retards à rattraper :

- À la marge politique et institutionnelle : la formation des adultes en situation de migration est une affaire politique depuis ses débuts. Ces évolutions, corrélées avec la lutte contre l'illettrisme, sont liées d'une part aux contextes économiques et sociaux, d'autre part aux politiques adoptées, eu égard à ces contextes. Ainsi, la formation va être profondément marquée du sceau de la politique, et les orientations de l'État en matière d'intégration vont indéniablement peser sur la nature des dispositifs, la professionnalisation des enseignant.es et sur les formes de structuration du domaine (Leclercq, 2011). Nous entendons donc ici par « marge », le fait que le champ n'ait pas bénéficié de politiques franches en sa faveur (peut-être une réaction de l'État à l'égard des objectifs de conscientisation politique des organismes militants ?).
- À la marge de la solidarité sociale : la diversité culturelle et/ou linguistique est souvent source de peur et de tension au sein de la société. Former des personnes à être (ou rester) différentes de nous est ce à quoi échoue la formation des personnes en situation de migration depuis ses débuts ; on ne prend pas le risque. Cette frilosité semble avoir conduit la société à se désolidariser vis-à-vis de cette formation, celle d'une minorité,

d'étranger.ères. Sans conteste, plusieurs voix s'élèvent et plusieurs mains se tendent en faveur de cette formation, mais elles ne suffisent pas à effacer cette *désolidarité* générale de la société. Certes, la politique manque souvent de pertinence quant à ses orientations en matière de formation des adultes en situation de migration, ce, sous l'œil passif de la société qui, tendanciellement, voit le problème comme celui de l'autre et pas le sien. Peut-on seulement imaginer le même « silence » de la société si le sort¹⁵ que connaît la formation des personnes en situation de migration était réservé aux enfants français dans les écoles, au lycée ou à l'université ?

- À la marge du milieu académique et de la recherche didactique : d'après Adami (2012), une des raisons qui marginalisent le domaine de la formation des personnes en situation de migration est que les apprenant.es soient des adultes. En effet, au début de la formation de ce champ, à l'orée des années 1960, les travaux théoriques en matière d'éducation sont largement tournés vers la pédagogie (et pas l'andragogie) ; ainsi, les programmes pour les adultes vont se calquer sur ceux des écoles :

« Les démarches didactiques et les outils conçus pour ces adultes reprennent les modèles scolaires en les adaptant mais seulement pour gommer les aspects les plus infantilisans. L'enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie » (*Ibid.*, 2012).

Selon Leclercq (2012a), la formation linguistique des adultes en situation de migration ne s'est pas nourrie des recherches menées sur les publics concernés : cette formation « s'est construite relativement en marge des courants de recherche susceptibles d'apporter des connaissances sur le public cible, sur les processus d'enseignement/apprentissage du français en milieu guidé et sur l'offre de formation » (*Ibid.*). Ainsi, la formation des formateur.trices, par exemple, reste confrontée à la difficulté des caractéristiques spécifiques du public, spécificités toujours mouvantes et qui engendrent une « situation inédite dont ni les intervenants, ni les institutions de référence n'ont l'expérience » (Adami, 2012). Ce manque d'ancrage de la recherche académique dans la constitution du champ de la formation des adultes en situation de migration pourrait également s'expliquer par une distance entre les universitaires et le public concerné, longtemps quasi exclusivement cantonné dans le milieu associatif. Depuis quelques années, cette distance se réduit, de plus en plus, avec une présence encore insuffisante mais notable d'étudiant.es en situation de

¹⁵ Un sort largement abandonné aux associations qui, elles-mêmes n'ont, le plus souvent, que le volontarisme à offrir, et ce, sans jamais satisfaire la demande ; avec des formateur.trices peu aguerris.es aux besoins du public, etc.

migration dans quelques universités : c'est le cas avec les universités de Strasbourg, Lille, Grenoble et Toulouse qui font partie des pionniers dans l'accueil et la formation à l'université d'étudiant.es en situation de migration¹⁶. Ce rapprochement se manifeste également par des étudiant.es inscrit.es dans des cursus de FLE (Français Langue Étrangère) qui se trouvent en stage dans des associations accueillant des personnes en situation de migration dans des formations linguistiques ou des ASL (Actions Socio-Linguistiques). Ces nouveaux lieux de stage contribuent fortement à ce que les universités intègrent, dans les cursus qu'elles proposent, la question des personnes en situation de migration (comme c'est le cas désormais à l'Université Grenoble Alpes).

Toutefois, si de nos jours, ce champ s'est constitué des points forts avec son institutionnalisation progressive, il est encore fragile, à tel point que nous en sommes toujours autant dans le tâtonnement politique et la débrouille didactique. La formation des adultes en situation de migration présente aujourd'hui des défis qu'il semble impératif de relever afin d'atteindre réellement des visées émancipatrices. En premier lieu, il y a les mesures politiques qui doivent être davantage en cohérence avec la nécessité d'intégration et de participation effective des personnes en situation de migration à la vie économique du pays. Ainsi, « il est urgent de donner une plus grande marge de manœuvre aux acteurs de terrain et aux apprenants migrants pour que se réalise le souhait d'une société apprenante et inclusive qui figure pourtant dans tous les textes politiques » (Springer, 2017, p. 43). Ensuite, pour compléter cette marge de manœuvre, il est important que la recherche didactique puisse tester et proposer des dispositifs qui accompagnent le public cible, dans son hétérogénéité, vers l'appropriation de la langue, en tenant compte de ses acquis et de ses besoins. Enfin, pour que le champ de cette formation prospère, il faut une déconstruction des représentations et une (re)construction d'une culture d'apprentissage réellement ouverte à la diversité et à l'hétérogénéité, et qui suppose « une tolérance à l'erreur et à l'approximation » (Castellotti, V. et al., 2017, p. 428).

¹⁶ D'après les interventions à la Journée d'études MIEUX du 19 octobre 2018, organisée par le groupe de recherche DiPluFor/LIDILEM (Université Grenoble-Alpes).

M comme Migration

I comme Inclusion, Insertion

E comme Études, Éducation, École

U comme Université

X comme croisement de regards

2.2. L'obligation d'apprendre le français : un stratagème politique mais une inefficacité pédagogique ?

« Donner la parole aux migrants, affirmer leur valeur et développer leur sentiment d'appartenance au pays d'accueil, autrement dit favoriser leur autonomisation, constituent les seuls véritables choix de politiques publiques dans une société démocratique. C'est en faisant ces choix que nous bâtirons des sociétés équitables et justes pour tous, où les migrants sont et se sentent intégrés » (Conseil de l'Europe, 2014, p. 7).

Pour vivre sereinement dans un milieu social, il est évidemment primordial de partager un langage quotidien commun. Dans la plupart des situations de migration, ce langage est imposé, de manière implicite ou explicite, au nom de l'intégration. En effet, on parle généralement d'intégration par la langue ou d'intégration linguistique qui, le plus souvent, signifie concrètement pour les personnes en situation de migration de savoir parler dans la langue du pays d'accueil (García, 2017). Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué, la langue est un élément important mais pas suffisant de la socialisation. L'intégration des adultes en situation de migration et l'impact que l'acquisition de compétences dans la langue du pays d'accueil peut avoir sur cette intégration, sont ainsi objet de débats et suscitent des initiatives politiques dans un nombre croissant d'États membres du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2017). D'après Extramiana (2012), depuis les années 2000, la connaissance de la langue du pays d'accueil par les personnes en situation de migration est devenue un nouvel enjeu des politiques publiques dans un nombre croissant d'États européens : « cet enjeu est particulièrement visible si l'on considère les législations relatives à la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme condition d'entrée sur le territoire, de résidence permanente et d'acquisition de la nationalité » (p. 135). Les législations relatives à la maîtrise de la langue du pays d'accueil progressent de manière significative sur le plan européen. En corrélation avec le flux migratoire croissant, elles connaissent un pic entre 2003 et 2008, en particulier concernant les pays de l'Europe de l'Ouest. L'accès à la nationalité constitue le cas le plus fréquemment conditionné par la connaissance de la langue ; vient ensuite la résidence permanente et enfin, l'entrée sur le territoire. En France, il est adopté depuis 2007 une législation qui rend obligatoire la maîtrise du français pour l'obtention de la résidence permanente. Une année après, il est adopté une autre législation étendant l'obligation linguistique à l'entrée sur le territoire (*Ibid.*).

L'histoire d'un pays avec l'immigration ou l'émigration et la perception de la migration sont souvent corrélées, et jouent un rôle essentiel dans le rapport à la langue et les attentes liées

à sa maîtrise par les étrangers. En France, l'immigration qui perdure encore est ancienne, fait dû notamment au statut d'ancienne puissance coloniale du pays. De ce fait, d'après Extramiana (2012), elle a une exigence linguistique modérée par rapport à d'autres pays comme l'Espagne ou l'Irlande, anciennement pays d'émigration, devenus en un temps très court des pays d'immigration. Toujours d'après cette autrice, d'autres pays comme l'Allemagne ou le Danemark font également de la maîtrise de la langue du pays d'accueil une condition *sine qua non* de l'intégration, avec un niveau requis devant doter le locuteur étranger d'une autonomie dans la langue locale. En effet, comme c'est le cas dans plusieurs pays d'accueil, en France, l'apprentissage de la langue est considéré non comme un droit mais comme un devoir (*Ibid.*). Dans une logique politique d'immigration choisie et non subie, la formation linguistique obligatoire est introduite par la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI)¹⁷ en 2007 (loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration) qui deviendra le CIR (Contrat d'Intégration Républicain) à partir de 2016 (loi du 07 mars 2016 relative au droit des étrangers en France). La création de ce contrat marque un tournant dans les politiques françaises d'intégration en fixant un niveau de certification unique (le niveau A1.1), assorti du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) (Mercier, 2017). Ainsi, même si, comme le soutient Extramiana (2012), elle a une exigence moindre vis-à-vis de la maîtrise de la langue par rapport à d'autres pays, la France a une attache forte à la langue française, la langue de la République (Article 2 de la Constitution) qui remonte à plusieurs siècles avec la construction et la normalisation progressive de cette langue. Le lien entre langue, intégration et cohésion nationale y est particulièrement prégnant (Castellotti, Huver & Leconte, 2017). Et cette attache n'est pas à exclure dans le choix des politiques d'obligation à l'apprentissage du français pour les personnes en situation de migration, même si cela reste implicite et n'est que rarement formulé de la sorte¹⁸. À l'opposé, d'après Extramiana (2012), dans d'autres contrées du monde, au Québec par exemple, l'apprentissage du français constitue plutôt un droit et non une obligation.

¹⁷ Un contrat conclu entre l'État et l'étranger admis pour la première fois au séjour en France (étrangers primo-arrivants hors Union Européenne) ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans révolus et qui souhaite s'y maintenir durablement.

¹⁸ Le Contrat d'Intégration Républicain (CIR), sans dire pourquoi, mentionne seulement l'obligation de « respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République » et celle de « participer avec assiduité et sérieux aux deux modules de la formation civique et à la formation linguistique ».

Dans le contexte québécois, la *francisation*¹⁹ des immigrant.es est envisagée par les autorités en charge comme un investissement. L'immigration est reconnue comme l'une des solutions à la pénurie de main-d'œuvre par les autorités locales, qui mettent les moyens pour donner aux personnes immigrantes la possibilité d'accéder au français (Gruda, 2019). Cet investissement veut donner aux personnes bénéficiaires, la « chance de se trouver un emploi correspondant à leurs compétences et de répondre aux besoins du marché du travail » (Le Ministre québécois de l'Immigration Jolin-Barrette *cité par Lévesque*, 2019). Il est intéressant de noter ici la perspective positive du propos, l'immigrant.e étant une personne dont on a besoin et sur lequel on investit (contrairement à quand on établit que c'est l'immigrant.e qui a besoin de s'intégrer et, par conséquent, doit s'investir dans un apprentissage obligatoire du français). Plusieurs mesures sont prises pour favoriser la francisation dont des allocations à hauteur de 185 dollars par semaine (précédemment 141 dollars par semaine, avant une récente augmentation en juillet 2019) fournies à chaque apprenant.e immigrant.e inscrit.e à temps plein (15 dollars par jour pour les inscrit.es à temps partiel) (Gruda, 2019). D'autres aides²⁰ sont également accordées (pour la garde d'enfant ou pour le transport par exemple) afin de lutter contre le décrochage des personnes qui choisissent de se consacrer à l'apprentissage de la langue (*Ibid.*). L'investissement touche également l'embauche de plus d'enseignant.es et l'augmentation du nombre de classes afin d'accueillir plus d'apprenant.es.

Certes, tout n'est pas rose : les programmes gagneraient à être davantage efficaces pour amener les apprenant.es à atteindre « le seuil d'autonomie langagière, lequel facilite l'accès au marché du travail et permet d'entreprendre des études postsecondaires » (Vérificateur Général du Québec, 2017, p. 19). D'après le rapport du Vérificateur général du Québec qui déplore cette inefficacité, les personnes immigrantes qui ont commencé des cours de français offerts par le Ministère de l'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion en 2015, ont atteint ce seuil dans une proportion de 9,1% à l'oral et de 3,7 à 5,3% à l'écrit. D'un autre côté, Gruda (2019) pense qu'il n'y a pas lieu de s'alarmer quand on observe les tendances à long terme :

« Selon des données de recensement compilées par l'Association d'études canadiennes, 10 ans après leur arrivée au Québec, 90 % des immigrants économiques, 77 % de ceux qui sont arrivés au Québec via la réunification familiale et 85 % des réfugiés peuvent s'exprimer en français. Qu'ils soient passés par les classes de francisation ou pas » (*Ibid.*).

¹⁹ Le terme québécois pour désigner l'apprentissage du français par les immigrant.es et leur familiarisation avec les valeurs locales.

²⁰ Le ministère de l'immigration a récemment procédé à une augmentation de 70% du budget alloué à la francisation : 70,3 millions de dollars supplémentaires pour un total de 170 millions de dollars par an (Gruda, 2019).

Gruda (2019) nuance en effet les critiques sur la francisation en évoquant l'apprentissage qui, comme l'intégration, prend souvent du temps. Cette autrice anticipe également sur les discussions qui se profilent au sein du gouvernement québécois sur une éventuelle francisation obligatoire, en soulignant qu'elle n'est ni réaliste, ni nécessaire. Pour elle, « investir, oui (mais) obliger, non ».

Le cas du Québec est contextuellement différent de celui de la France : son immigration est moins importante et plus sélective (avec une prédilection pour les personnes qualifiées). Mais il présente une autre vision de la migration et de l'intégration, qui se traduit dans les actions de formation linguistique. En France comme ailleurs, les personnes en situation de migration sont généralement conscientes des enjeux sociaux et économiques qui se rapportent à la connaissance de la langue et de la culture d'accueil. Par conséquent, elles sont souvent motivées à l'idée de se former au regard de ces enjeux et de leurs projets (García, 2017). L'institution d'une obligation d'apprentissage du français nous semble non seulement contre-productif (nous y reviendrons), mais révèle également une certaine considération (sinon déconsidération) des pouvoirs publics vis-à-vis des *obligés* à ces formations. Entre autres, cette obligation signifierait que, aussi adultes puissent-elles être, ces personnes en situation de migration ne sauraient pas ce qu'elles veulent, et que si elles n'étaient pas forcées d'apprendre le français, elles ne le feraient pas. Ce qui dénie la conscience et la motivation initiales des concerné.es et renforce une vision négative de ces personnes, regardées du côté de leurs manques comme analphabètes ou illettrées, sans-emploi et sans perspectives, leurs besoins et leurs projets réduits à néant. En France :

« Le droit au séjour et à la nationalité française est de plus en plus conditionné par un niveau de langue attesté. La carte de séjour délivrée est d'abord d'un an, à l'issue duquel le niveau Diplôme Initial de Langue Française (DILF) est censé être obtenu. Puis une carte pluriannuelle jusqu'à 4 ans peut être obtenue, un niveau A2 est censé être alors acquis, lequel permettra l'obtention d'une carte de résident » (Castellotti et al., 2017, p. 430).

Cette obligation à la formation linguistique introduite par la création du Contrat d'Intégration Républicaine contribue à nourrir davantage l'illusion d'une relation magique de cause à effet entre langue et intégration. D'autre part, une contradiction s'installe entre l'obligation et le fait de requérir des niveaux minimaux (A1.1 ou A2) pour donner les bases et encourager à l'apprentissage de la langue : pourquoi obliger pour motiver ? Cette formation linguistique obligatoire est décriée par plusieurs chercheurs (Mercier, 2017 ; Springer, 2017 ; Bednarz, 2017) qui y voient divers effets didactiques pervers, indépendamment de la bienveillance et de

l'expertise des formateurs. Mercier (2017) souligne en effet le *dilfotage* qui désigne le fait que la préparation à un examen devienne l'objectif principal d'une formation, avec des modalités de formation calquées sur les épreuves. Il note également l'occultation des compétences plurilingues des apprenant.es – qui, dans ces formations, ont pour devoir de s'exprimer et de n'apprendre qu'en français – des compétences qui peuvent pourtant favoriser l'appropriation du français. Quant à lui, Springer (2017) déplore la focalisation de ces formations uniquement sur l'aspect fonctionnel et prosaïque de la langue. Pour lui, « l'idée qu'il existerait une langue de survie, garantissant l'intégration sociale dans une société d'accueil, réduit le migrant à la seule polarité prosaïque de la vie » au détriment de « la polarité poétique de la vie, c'est-à-dire celle où l'on s'épanouit personnellement, où l'on vit en communion, où l'on a des moments d'harmonie et de joie. Moments que donnent l'amour, l'amitié, la liesse » (*Ibid.*, p. 31). Enfin, Bednarz (2017) et Gout (2015) insistent sur l'urgence et la pression qu'imposent ces formations obligatoires aux apprenant.es, avec des objectifs à atteindre pour des personnes souvent déjà stressées par d'autres contraintes administratives, impactant ainsi leur motivation et leur engagement²¹. Pour Gout (2015), « cette façon coercitive d'organiser l'apprentissage dans le cadre contraignant de la loi est, dans bien des cas, contre-productive sur le plan pédagogique, car elle constitue un frein à l'adhésion des apprenants » (p. 139).

S'il est communément admis la nécessité de donner aux adultes en situation de migration des moyens linguistiques pour contribuer à leur intégration dans le pays où ils.elles sont accueilli.es, les pratiques et les expériences pour réellement accéder à cette intégration par la formation sont encore tâtonnantes (Leclercq, 2012b). De ce point de vue, l'obligation d'apprendre le français, un stratagème de contrôle politique, constitue un problème didactique à plusieurs égards. En effet, il ne suffit pas de rendre un apprentissage obligatoire pour qu'il soit plus efficace. Au contraire, la contrainte n'est pas nécessairement favorable à l'engagement et à la motivation des apprenant.es si elle ne recoupe pas leurs besoins. Si obligation d'apprendre le français il devait y avoir, celle-ci devrait être vécue non simplement comme une affaire institutionnelle ou législative, mais comme un effort personnel de l'apprenant.e adulte en situation de migration, conscient.e des enjeux de la langue pour son bien-être et pour une participation effective et active à la vie collective et à la dynamique socio-économique. D'autre part, l'obligation serait préjudiciable pour l'efficacité de la tâche des formateur.trices qui pourraient ne plus éprouver le besoin de travailler à l'engagement des apprenant.es pour se

²¹ Nous traitons cette notion « d'engagement » dans le point 2 du Chapitre 5.

contenter de leur simple présence forcée. Au lieu de l'obligation, l'État devrait faire de l'accès à la langue pour les personnes en situation de migration un droit, ce qui serait plus propice à l'engagement pour son apprentissage. Il devrait, pour cela, mettre les moyens nécessaires (moyens financiers, mesures politiques, accompagnement à la recherche académique et à la formation des formateur.trices) pour favoriser la réussite de cet apprentissage. Parce que, comme tout.e autre citoyen.ne, la personne en situation de migration a besoin de stabilité pour s'intégrer (Fritz & Donat, 2017). Il lui faut des perspectives sociales, éducationnelles et professionnelles claires pour l'engager sur le chemin de la langue et pour qu'advienne une réelle intégration (dans le sens du bon vivre ensemble).

2.3. L'urgence de l'apprentissage de l'écrit

Nul n'est censé ignorer écrire !

L'appropriation de compétences à l'écrit pour les personnes en situation de migration est au cœur de la démarche d'intégration (Adami, 2008), et ce, au regard de la très forte scripturalisation de la société française et, de façon générale, de notre monde moderne. Depuis les espaces publics et privés, les services administratifs et institutionnels, les commerces, jusqu'aux relations interpersonnelles, l'écrit inonde nos vies.

❖ L'écriture, un pouvoir symbolique en pleine révolution

Bucheton (2014) présente l'écriture comme :

« L'un des instruments premiers du développement de l'agir humain dans toutes ses dimensions religieuse, économique, technique, politique et de la culture, le conservatoire de tous les patrimoines culturels, religieux ou scientifiques, un instrument psychologique supérieur permettant à la pensée d'être notée, posée, classée, reprise, modifiée » (p. 7).

Longtemps, l'écriture a contribué à distinguer socialement les personnes qui la maîtrisaient et davantage, à stigmatiser celles qui savaient moins ou pas du tout s'en servir (Reuter, 2011). Aujourd'hui encore, et plus que jamais (sous des aspects nouveaux comme l'avènement des nouvelles technologies), elle est un pouvoir, et ignorer lire-écrire dans une langue peut être un handicap et un motif de relégation sociale. André (2009) souligne que « la scène de l'écriture a toujours été, et sera toujours, une scène où se joue le pouvoir, où les exclus de l'écriture sont les exclus du jeu de l'influence ». Ainsi, les personnes avec un faible niveau de littératie dans une langue donnée sont, le plus souvent, limitées dans leur vie au quotidien, moins instruites et professionnellement, occupent des postes d'exécution (Niwese, 2010) ; elles sont également

privées des richesses symboliques de la culture (Perdriault, 2014). Selon les époques, comme le rappelle Faure (2011), l'écrit a été le réceptacle de la parole sacrée et il fallait des « lecteurs » pour intermédiaire « entre la révélation portée par ces textes et un public souvent tenu à l'écart de cette relation personnelle » (p. 19).

Plus que jamais, le taux de scolarisation croissant, l'omniprésence des nouvelles technologies et les mobilités internationales, entre autres, donnent un accès à l'écrit à un plus grand nombre de personnes et, dans le même temps, renforcent la place incontournable qu'occupe l'écrit. Le pouvoir de l'écriture se démocratise²² donc de plus en plus ; il est en transition vers le partage :

« Réservée jusqu'à très récemment à des minorités, elle [l'écriture] a joué au cours de l'Histoire des rôles souvent contradictoires : coercitif et libérateur, conservateur ou créatif. Ces pouvoirs multiples de l'écriture sont en passe d'appartenir à tous ceux qui veulent bien s'en emparer, à tous ceux à qui l'école, la vie et ses rencontres offrent la chance de pouvoir les développer » (Bucheton, 2014, p. 7).

Toutefois, malgré cette démocratisation en cours, le pouvoir de l'écrit reste encore très inégalement partagé ; l'accès à ce pouvoir constituant encore un privilège dont ne jouissent que certaines personnes.

❖ **L'apprentissage de l'écrit : démarches fonctionnelles vs démarches créatives**

Pour les personnes en situation de migration en France, l'accès au code écrit du français est un atout qui peut ensuite faciliter l'intégration sociale et professionnelle. Pour elles, accéder à l'écrit, c'est se munir d'outils pour décoder et interagir avec leur nouvel environnement. L'écrit revêt un rôle social crucial. Il ne s'agit pas seulement d'un moyen de communication, l'écrit, « c'est un regard sur le monde, une façon d'appréhender et de comprendre la réalité » (Adami, 2008). Pour ces personnes, plus ou moins nouvellement arrivées en France, l'enjeu est de partager le pouvoir de l'écriture et, comme le professe le GFEN²³, de prendre du pouvoir sur l'écrit. Dans la diversité de leur profil, ces personnes se confrontent le plus souvent à un besoin pressant d'apprentissage du français écrit. Et sans être l'unique motif, cette urgence entraîne les formateur.trices à privilégier, lors des formations linguistiques, une approche par l'écriture fonctionnelle au détriment de modèles didactiques de « détour », comme la démarche de

²² Une démocratisation qui est largement favorisée de nos jours avec l'explosion du numérique (Bucheton, 2014).

²³ Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

l'écriture créative. L'avènement de la formation obligatoire (pour des tests en vue de la résidence longue durée ou de l'obtention de la nationalité) a exacerbé et légitimé l'approche fonctionnelle, en privilégiant d'abord l'oral au détriment de l'écrit (Mercier, 2017) et ensuite l'écrit fonctionnel au détriment de l'écrit créatif. En raison du contexte socio-économique et ses nombreuses mutations durant les dernières décennies :

« Une part plus large a été accordée aux préoccupations directement liées à l'emploi et à l'employabilité des personnes. Dans ce contexte, il apparaît que l'intégration professionnelle semble prendre le pas sur l'intégration sociale et culturelle et que, de ce fait, la maîtrise de la compétence langagière soit de plus en plus envisagée prioritairement comme une composante de la compétence professionnelle à acquérir au cours du parcours de formation » (Guernier & Rivière, 2012).

Guernier et Rivière (2012) précisent que ces mutations ne sont pas sans conséquences importantes sur l'élaboration des programmes linguistiques de formation et sur les pratiques pédagogiques au sein des organismes spécialisés dans les actions de formation à visée d'insertion sociale et professionnelle. Une de ces conséquences est assurément la « fixette » sur l'acquisition de compétences techniques au détriment d'un développement de la créativité.

Or si l'écriture est un pouvoir, son apprentissage devrait être orienté vers l'accès à ce pouvoir. Ainsi, il conviendrait de favoriser davantage les apprentissages qui destinent l'apprenant.e à un accès et un usage de la langue au-delà de son seul aspect prosaïque. Il ne s'agit pas seulement d'une question de niveau de « maîtrise » de la langue ou de l'écrit (bien que cela puisse compter), mais c'est avant tout une question de *comment* approcher l'écrit pour que son utilisation puisse convenir à un exercice de pouvoir. Il y a urgence, peut-être, mais l'entrée dans le monde de l'écrit doit être soignée si l'écriture doit occuper une place émancipatrice dans la vie de son utilisateur.trice. Cette entrée s'inscrit souvent dans une temporalité longue, jalonnée de moments clés, de tournants, d'épisodes propres à chaque individu (Frier, 2016), raison de plus pour que l'apprentissage de l'écrit soit une préparation à ce voyage long dans l'espace et le temps, qui munit l'apprenant.e des outils nécessaires.

2.4. L'hétérogénéité des profils : quelle prise en charge didactique ?

Le flux migratoire important, que nous avons évoqué, est certes une source de questionnements socioculturels, mais il ne cesse également de convoquer des réflexions sur le plan linguistique et didactique. En effet, les variations survenues au cours des dernières décennies dans les modes de migration supposent d'adapter les approches didactiques. Le profond changement sociétal entraîné par les nouveaux schémas migratoires crée le besoin de

repenser le cadre de compétences-clés pour l'apprentissage tout au long de la vie au XXI^{ème} siècle (Le Pichon-Vorstman, 2018). Les cartes de la didactique sont ainsi à redistribuer tant l'hétérogénéité des publics s'accroît, à la fois sur le plan linguistique et culturel, mais aussi en termes d'expériences académiques.

L'arrivée continue de personnes en situation de migration révèle de nouveaux profils d'apprenant.es, donc de nouveaux besoins d'apprentissage. Ces nouveaux besoins traduisent la nécessité de développer des démarches d'apprentissage adaptées. Pourquoi parlons-nous de nouveaux profils et de nouveaux besoins et en quoi cela est problématique pour la didactique ? En réalité, les types de migration ont connu une mutation : comme nous l'avons évoqué, il y a 50 ans, le domaine de la formation d'adultes se consacrait quasi exclusivement à des publics non qualifiés et peu alphabétisés, pour qui l'apprentissage du français n'a pas été perçu au départ comme une nécessité, avant d'apparaître progressivement comme une carte à jouer pour gagner en performance au travail²⁴. Aujourd'hui, de nombreux.es jeunes hommes et jeunes femmes, davantage diplômé.es du supérieur (Mouhoud, 2017), arrivent et désirent poursuivre leurs cursus universitaires. Leur aspiration à court et/ou long terme est de participer à la vie intellectuelle de leur société d'accueil, comme pour se distinguer des types de migrations antérieures dont l'utilité n'était recherchée qu'autour de la main (d'œuvre) et non de la tête.

Avec ce nouveau public de la formation d'adultes, dans les situations d'apprentissage, on peut retrouver souvent dans un même groupe des hétérogénéités très marquées à de multiples points de vue (âges, expériences linguistiques, culturelles, personnelles et académiques, besoins divers, etc.) dont il est nécessaire de prendre en compte. La demande de formation ayant visiblement changé, les exigences de l'offre devraient également évoluer. L'émergence de ces nouveaux profils d'apprenant.es, et donc de nouveaux besoins d'apprentissage provoquée par les modifications des configurations migratoires, et l'évolution des objectifs de formation invitent à *prendre la diversité au sérieux* (Huver & Bel, 2015) et à approfondir la réflexion autour d'une prise en charge linguistique différenciée. La diversité que les mobilités imposent « implique l'accueil d'apprenants aux compétences linguistiques variées, l'ouverture vers des habitudes culturelles, des manières de penser et de vivre différentes » (Le Pichon-Vorstman, 2018, pp. 1-2). Elles présentent un défi à relever pour faire de la formation linguistique, des

²⁴ Voir le point 1.1 de ce chapitre : *Les prémices de la formation des immigrés : à la recherche de plus de performance au travail*

espaces et des moments de (re)construction d'une autonomie en vue d'une participation active de l'apprenant.e à la vie collective.

Quand dans les pratiques, la diversité et l'hétérogénéité ne sont pas (re)pensées pour permettre l'expression et l'épanouissement de la différence, elles ne restent que de vains concepts. Elles ne sont pas à comprendre comme une fatalité à assumer (Le Pichon-Vorstman, 2018), mais comme une chance qu'il faudrait embrasser si l'on veut pouvoir en tirer profit. Or, si la question de l'hétérogénéité reste une problématique vive et très actuelle dans le champ de la didactique de l'écrit, les tentatives de sa prise en compte dans les projets d'apprentissage/enseignement révèlent que cette notion est envisagée la plupart du temps comme un objet juxtaposé (Huver & Bel, 2015), comme un élément extérieur et bien plus rarement comme une caractéristique centrale et indissociable du groupe. Bien que largement théorisée et louangée en didactique tant sa prise en compte est un enrichissement (Le Pichon-Vorstman, 2018), la notion de diversité et, surtout, les moyens pratiques de sa prise en compte en situation restent encore à explorer à travers la mise en places de dispositifs qui valorisent au mieux cette diversité et en tirent profit.

Dans les situations d'apprentissage, ce n'est pas chose facile que de considérer l'hétérogénéité du groupe et d'accompagner tout le monde « dans un langage plus réflexif et créatif » (Bucheton, 2014, p. 9). Bucheton (2014) dit de cette prise en charge de l'hétérogénéité que c'est ce à quoi échoue les programmes scolaires depuis quelques années. De ce fait, afin de répondre aux exigences changeantes et aux besoins de formations toujours nouveaux, l'autrice appelle à des ruptures importantes dans les conceptions didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'écriture. De façon pratique, ces ruptures devraient toucher les manières de conduire la classe et d'accompagner les apprenant.es. Il s'agit, entre autres, de la considération du *sujet écrivain* comme une personne qui pense et se développe. En effet, pour Bucheton (2014), la diversité et l'hétérogénéité du groupe sont sa caractéristique : « l'hétérogénéité d'une classe est la règle, la norme » (p. 10). Cependant, il ne s'agit pas d'une quelconque somme d'éléments dont seul le rassemblement procure de la beauté. Chaque apprenant.e, dans son unité, doit valoir son pesant d'or. Sa culture, ses expériences scolaires, sociales, familiales, son histoire, ses émotions et ses projets lui procurent son essentielle singularité. Ainsi, chaque apprenant.e dans sa singularité, pris.e comme *sujet écrivain*, « devient une personne que l'on doit accompagner, écouter, respecter, faire avancer le plus loin possible. Il écrit parce qu'il a quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit » (*Ibid.*, p. 11).

Toujours selon Bucheton (2014), une autre rupture concernerait la « maîtrise » de la langue, une expression institutionnelle qu'il convient d'interroger :

« Même si l'on peut comprendre, voire partager les exigences que pointait l'expression *maitrise de la langue* (la nécessité de travailler de manière systématique toutes les dimensions du lexique, de la syntaxe, des discours), force est d'admettre que ce paradigme est aujourd'hui inapproprié pour définir l'axe principal d'un programme d'enseignement du français » (p. 11).

En lieu et place de cette maîtrise, l'autrice propose de développer des « pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon les contextes » (*Ibid.*, p. 12).

Les biographies singulières des personnes en situation de migration doivent déterminer le type d'approche dans les situations d'apprentissage de la langue. L'enjeu, c'est de donner dans un même dispositif des solutions qui conviennent à tous les profils. S'il y a urgence pour les adultes en situation de migration d'apprendre l'écrit, il y a nécessité de proposer des cadres avec un accompagnement favorable à cet apprentissage.

3. L'avènement des étudiant.es en situation de migration et les besoins de formation universitaire

« Les représentations fantasmées de migrants peu qualifiés et peu utiles à l'économie française sont loin de la réalité qui caractérise les nouvelles cohortes de migrants des années 1990 à nos jours, dominées par les migrants de niveau de qualification plus élevée que celle des autochtones et de plus en plus féminisés » (Mouhoud, 2017, p. 48).

Leclercq (2012) soulignait que l'histoire des évolutions dans le champ de la formation des personnes en situation de migration en France était peu explorée et que les travaux universitaires qui s'y intéressent étaient rares. Pour elle, des sources existent, mais restent éparpillées dans des organismes de formation ou des associations. L'autrice note le peu de recherches académiques effectuées dans ce secteur :

« Ce champ a fortement évolué ces dix dernières années et s'est structuré, professionnalisé et institutionnalisé. Depuis 40 ans, la formation linguistique des migrants, qui s'est appelée initialement *alphabétisation*, a suscité une littérature abondante mais peu orientée vers la recherche académique. Les écrits de type comptes rendus d'expériences, essais, monographies, supports de formation de formateurs, documents pédagogiques supplantent largement les articles scientifiques et les rapports de recherche ».

Si la situation semble avoir évolué depuis, avec notamment plus de travaux dont des thèses de recherche (Laot, 2013), le public en situation de migration lui-même est un grand absent, un étranger dans la sphère universitaire.

Si des raisons politico-administratives peuvent être mises en cause dans cette absence du public en situation de migration à l'université, les mythes erronés construits avec le temps autour de ce public ne sont pas non plus en reste. En effet, certaines représentations construites autour de ce public se véhiculent encore d'année en année sans tenir compte des changements de perspective et des configurations migratoires (nouveaux publics, des qualifications différentes). Comme le relève Mouhoud (2017) dans son ouvrage, les personnes en situation de migration sont souvent beaucoup plus qualifiées que l'on ne pense, mais « la perception de cette réalité est en partie brouillée par le décalage entre les niveaux réels de la qualification des migrants et leur reconnaissance » (*Ibid.*, p. 45). De manière générale, les personnes en situation de migration ne sont pas reconnues à leur juste valeur (sociale comme académique). Mouhoud évoque par exemple plusieurs enquêtes qui montrent en effet que plus de la moitié des réfugié.es d'autrefois de Sangatte²⁵ avaient un diplôme de l'enseignement supérieur. Plus récemment en 2016, 65% des personnes en situation de migration de Calais avaient entre 18 et 35 ans. Parmi ces jeunes, nombreux.ses sont ceux.celles qui possèdent un diplôme de niveau élevé, mais cette qualification n'est ni visible, ni revendiquée, parce que ces jeunes ne parlent pas la langue ou parce qu'ils sont mis.es dans des situations de clandestinité et, de ce fait, sont d'emblée considéré.es comme peu qualifié.es (Mouhoud, 2017). Cette réalité concerne aussi bien les publics originaires des Balkans (Kosovo, Albanie), du Proche et Moyen Orient (Iran, Irak, Afghanistan) que les publics venus d'Afrique :

« Selon les données de l'enquête Trajectoires et Orientations (Insee-Ined), contrairement aux idées reçues, les hommes subsahariens installés en France sont davantage diplômés du supérieur que la moyenne des immigrés... et même que la moyenne des personnes qui vivent en France métropolitaine » (*Ibid.*, p. 45).

Toujours est-il que plusieurs représentations sociales sur les personnes en situation de migration restent décalées par rapport à la réalité du niveau de qualification des concerné.es ; des représentations souvent dévalorisantes et disqualifiantes. Entre les problèmes de reconnaissance, ceux d'équivalence des diplômes et de statuts juridiques dans lequel elles sont

²⁵ Centre d'accueil de personnes en situation de migration qui cherchaient à passer en Grande Bretagne par le tunnel sous la Manche. Créé en 1999 et détruit en 2002, il aura vu passer près de 68.000 personnes (<https://www.la-croix.com/France/principaux-campements-migrants-nord-France-1999-2018-08-11-1300961223>)

mises, ces personnes se retrouvent dans un déclassement sur le marché du travail (Mouhoud, 2017), mais également sur le marché de la formation, en l'occurrence la formation universitaire. Ainsi, ces personnes vivent dans des situations de stigmatisation qui ne recourent pas leurs réelles compétences (*Ibid.*). Cela crée une sorte de « gaspillage » des cerveaux qui représente une perte non seulement pour les personnes concernées, mais aussi pour le pays d'accueil (*Ibid.*). Et à cette liste de perdants, il conviendrait d'ajouter les pays d'origine qui, eux, enregistreraient des départs (souvent de nombreux.ses cadres) non rentabilisés à leur juste valeur.

Les représentations et les mythes erronés semblent constituer donc une entrave à d'éventuelles propositions de formation à l'université pour les personnes en situation de migration. Le besoin et la demande pour de telles formations universitaires sont pourtant réels, mais leur prise en charge est davantage laissée aux milieux associatifs, avec pour conséquences un encadrement majoritairement sur la base du volontariat (Adami, 2012). On peut donc légitimement souligner la nécessité de mise en place adéquate de formations linguistiques à l'université pour les étudiant.es concerné.es par la migration. Car, comme nous l'avons montré, nous devons désormais faire face à une situation inédite : il ne s'agit plus d'apporter le « b-a-ba » ou de former aux « compétences de base » un public peu alphabétisé, mais de répondre à une demande spécifique de formation par des dispositifs et des démarches ayant fait l'objet d'expérimentations et prenant en compte, de manière ajustée, les besoins nouveaux d'un public lui-même renouvelé et déjà fortement littéracié dans d'autres langues.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

La formation linguistique pour les personnes en situation de migration est passée de son but initial qui était la recherche de plus de performance au travail, à la préparation des immigré.es à l'obtention même du travail. Avec l'évolution de la configuration migratoire et, par conséquent, l'évolution des profils d'apprenant.es et des besoins d'apprentissage, et en bénéficiant des réflexions et des actions menées concernant les problématiques de l'illettrisme et de l'intégration, cette formation s'est davantage formalisée et institutionnalisée. Néanmoins, elle fait face, aujourd'hui, à des problématiques comme l'obligation de l'apprentissage du français (pour l'obtention du titre de résidence, pour l'accès au travail, etc.), l'urgence du besoin

d'apprentissage de l'écrit (qui amène à vouloir prioriser, dans les formations linguistiques, des approches fonctionnelles au détriment de démarches créatives pour l'apprentissage de l'écriture), la nécessité de prise en compte de l'hétérogénéité des apprenant.es et enfin l'avènement des étudiant.es en situation de migration qui soulève la question, non encore réellement posée, de l'adaptation des dispositifs d'accompagnement à l'écrit pour ce public déjà fortement littéracié dans des langues autres que le français.

Chapitre 3 : Les littératies au regard des questions linguistiques des étudiant.es en situation de migration

Nous avons exposé dans les chapitres précédents (le chapitre 2 notamment) les particularités, l'hétérogénéité et la diversité qui caractérisent les nouveaux publics en situation de migration et la nécessité liée à l'adaptation de la prise en charge de leurs besoins dans les formations linguistiques. La diversité est également un élément caractéristique de leurs situations littéraciques. Dans ce chapitre, nous allons faire un tour d'horizon de définitions diverses de la notion de littératie dans son sens général. Nous allons ensuite circonscrire cette notion autour des questions migratoires, dont, notamment, celles qui concernent la confrontation des adultes en situation de migration à une forme de déferlement de l'écrit au quotidien et, plus particulièrement, dans la sphère universitaire. La considération de ces points théoriques permettra non seulement de comprendre davantage la spécificité des besoins littéraciques du public concerné, mais également d'amorcer des angles de réflexion autour de la prise en charge de ces besoins. Nous considérons la littératie comme renvoyant à la fois au rapport qu'on a vis-à-vis de l'écrit et aux compétences permettant, selon les contextes, de comprendre et d'utiliser l'information écrite. Nous nous situons dans une perspective élargie ou « culturelle » de la littératie (Masny, 2001 ; Pierre, 2003) qui prend en compte les contextes d'utilisation de l'écrit dans une société donnée. Cette conception englobante de la littératie tient compte de l'aspect social et comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser - bref, une façon d'être dans le monde (Masny, 2001).

1. La littératie, pour une démocratisation de l'écrit

« On peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines » (Privat, 2007, p. 10).

1.1. La littératie : une notion complexe de l'ordinaire

Si on sait qu'écrire ne relève pas nécessairement d'un don mystique particulier, il n'en reste pas moins que l'accès au monde de l'écrit ne va pas de soi (Perdriault, 2014). Pour tout locuteur, et davantage pour les apprenant.es et les personnes dites « en difficulté » avec l'écrit, cet accès à l'écrit « ressemble à une traversée pleine d'obstacles et d'écueils, qui demande du temps et des expériences multiples, aussi bien cognitives, culturelles, sociales que linguistiques. Il s'agit d'une véritable conquête » (*Ibid.*, p. 11). De nos jours, d'une manière ou d'une autre, tout le monde écrit ou est confronté à l'écrit, et par conséquent « entretient, qu'il le reconnaisse ou non, une relation intime, problématique ou passionnelle, avec un mode d'écriture qui n'est pas toujours paré des grandeurs d'une rhétorique éclatante » (Walter, 1996, pp. 5-6). Nous parlerons de littératie pour désigner cette longue (con)quête de l'écriture, allant de l'enfance à l'âge adulte (Frier, 2016).

❖ Pour une conception plus élargie des compétences scripturales

La littératie est en effet une notion capitale en didactique de l'écrit. D'origine anglo-saxonne, les réflexions autour de cette notion se développent dans le milieu francophone dans le contexte des années 1980-1990 où, d'après Chiss (2008), quatre problématiques centrales se recoupent partiellement : tout d'abord, on note la problématique de l'illettrisme et le corolaire des écrits sociaux, mettant en avant l'omniprésence de l'écrit, les difficultés liées aux usages sociaux de l'écriture (les chiffres et les lettres, les enseignes et menus, les lettres, chèques, etc.) et le besoin de rendre l'écrit accessible pour la promotion socioprofessionnelle des personnes « en manque » de compétences de base. Ensuite, il y a la problématique de l'écriture et son fort

lien avec le monde du travail : les écrits professionnels et leur fonction structurante dans la vie des entreprises. En troisième lieu, se tient la problématique contextuelle de l'immigration et la diversité culturelle des littératies chez les adultes et à l'école : la diversification des publics, avec une extrême variété des cultures littéraciques, amène nécessairement à mettre la littératie en lien avec les cultures sociales et linguistiques. Les contextes socioculturels distincts entraînent des pratiques littéraciques particulières. Enfin, il y a la persistance des débats généraux sur l'échec scolaire en langue maternelle, la « maîtrise de la langue » (avec ses ambiguïtés) « tenant le haut du pavé dans les programmes et curricula de l'école et du collègue français » (Chiss, 2008, p. 166).

Dans l'évolution de son élaboration dans la francophonie du Nord, la notion de littératie a été au cœur de débats conceptuels (Hébert & Lépine, 2013) et/ou formels²⁶. La notion a « évolué avec le temps, parallèlement à l'évolution de la société, de l'économie et de la culture » (Kirsch, 2005, p. 95) ; elle « fait désormais partie d'un nombre extrêmement important et divers de champs qui touchent à l'ensemble des activités humaines et ont en commun de faire usage de l'écriture », en réception et en production (Jaffré, 2004, p. 28). La littératie s'est ainsi développée dans le monde francophone comme pour apporter un regard positif sur l'écrit, contrairement à l'illettrisme, chargé de négativité et d'exclusion ; elle désigne donc « la capacité (et non plus l'incapacité) à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel, comprenant non seulement les textes mais aussi les schémas, les cartes, les organigrammes, les pages internet » (Perdriault, 2014, p. 11). Pour Barré-de Miniac, Brissaud, et Rispaïl (2004), versant positif de ce que celui de l'illettrisme désigne en négatif, la littératie serait « l'apprentissage de l'écrit au lieu du « désapprentissage » que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme » (p. 8). Il ne s'agit pas seulement, avec ce concept, de passer d'une conception négative à une positive, mais « aussi et surtout d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (*Ibid.*). La littératie permet de « dépasser une vision dichotomique entre l'illettrisme et ce qui n'en est pas » (Boch & Rinck, 2015). Elle permet par ailleurs de distinguer les compétences littéraciques du savoir lire-écrire de base (Hébert & Lépine, 2013). Elle permet d'élargir le champ de l'écrit en mettant « un ensemble de

²⁶ Le choix de l'orthographe entre un « c » pour *littéracie* ou *litéracie*, renvoyant à l'origine anglo-saxonne du mot et un « t » pour *littératie*, est souvent sujet de controverses ; un nouveau terme, *littérisme*, est même souvent proposé pour remplacer le mot d'origine anglaise.

compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à un autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps » (Jaffré, 2004, p. 31).

Mais si on peut affirmer avec certitude que la littératie ne se réduit pas simplement à savoir lire-écrire, il est plus complexe de circonscrire sa zone de portée, les champs et pratiques qu'elle englobe, les compétences qu'elle mobilise et les rapports qui y sont associés. Pour Hébert et Lépine (2013), la littératie est une notion multidimensionnelle dont les frontières restent difficilement définissables ; elle touche un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont à mesurer ou à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne. Pour Jezak (2010), la littératie s'élargit en réalité et « se complexifie par ses nombreux usages et ses dimensions diverses dans la société contemporaine, pouvant inclure aussi d'autres habiletés, comme le calcul, la pensée critique ou certains usages particuliers de l'oral » (*Ibid.*, pp. 522-523). Reprenant une définition de Barré-De Miniac et al. (2004), Boch et Rinck (2015) soutiennent que la notion de littératie « désigne la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, des contextes où elles s'exercent et des compétences qu'elles mobilisent ». La notion est donc très présente dans le quotidien de chaque personne du fait de ses relations actives ou passives avec le monde de l'écrit, dans des champs, des contextes, des espace-temps particuliers. Mais cette présence ordinaire n'en fait pas pour autant une notion simple à conceptualiser, à expliquer ou à comprendre. C'est sans doute ce qui explique que, comme le relèvent Hébert et Lépine (2013), certaines recherches se contentent d'utiliser le mot « littératie » sans qu'il soit pour autant défini ou problématisé, comme s'il allait de soi. Ces auteur.trices ont en effet recensé et analysé le contenu de différentes définitions proposées par des chercheur.euses francophones du Nord de 1985 à 2011. L'analyse a été faite en fonction des dimensions sociocognitives, épistémologiques et didactiques des définitions. Les auteur.trices proposent alors une synthèse dans laquelle il ressort dix valeurs ajoutées de la notion de littératie par rapport au savoir lire-écrire associé à la notion d'alphabétisation :

- La littératie comporte un aspect pluri-objectif : elle permet de viser plusieurs objectifs à la fois. Ces objectifs multiples sont souvent interdisciplinaires et permettent de toucher à la fois les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de l'écrit ;

- La littératie est un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite : elle englobe plusieurs capacités, en lecture et écriture, et les met au service des pratiques techniques, cognitives, sociales ou culturelles ;
- La littératie intègre la variété des textes, des genres (sociaux ou académiques), des supports papier ou technologiques, des discours et des pratiques ;
- Du fait de sa corrélation avec la culture, la littératie est dynamique, évolutive, variable dans le temps et dans l'espace : les usages de l'écrit et les niveaux de littératie attendus varient d'une société à l'autre. Il y aurait donc autant de types de littératies que de cultures ;
- La littératie permet d'expliquer certaines relations entre l'individu et la société : au-delà des apprentissages scolaires, elle permet l'intégration sociale, au-delà des usages sociaux, elle donne un pouvoir et de la place à l'individu dans la société ;
- La littératie invite à considérer les tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires : elle désigne la façon dont une personne produit et comprend les informations simples ou complexes dans des situations de communication authentiques ;
- Le recours à la littératie permet de considérer le développement des compétences de lecture, écriture et calcul dans un mouvement positif de continuum tout au long de la vie ;
- La littératie implique de considérer les interactions (interdépendances ou interférences) lecture-écriture-oral dans l'apprentissage de ces habiletés ;
- La littératie considère, de manière large, les influences réciproques entre l'environnement et les structures sociales d'un côté, et entre l'environnement et l'école de l'autre. Dans ce sens, le développement de compétences en littératie revient à comprendre, communiquer et mobiliser des savoirs afin d'atteindre un but ou de développer ses connaissances en classe, à la maison ou dans sa communauté. Pratiques scolaires et pratiques sociales interfèrent sans cesse et s'autoalimentent les unes et les autres ;
- Enfin, la littératie touche le développement intégral de la personne dans une visée émancipatrice, progressiste et humaniste : dans une vision pluraliste, sociohistorique et idéologique, elle prend en considération les pratiques sociales, les valeurs et les enjeux de pouvoir liés à l'accès à certaines formes d'écriture dans diverses cultures.

Cette diversité de conception autour de la littératie traduit l'aspect vaste et complexe de la notion. Cette « polyvalence du concept de littéracie a été très tôt admise et même revendiquée » (Jaffré, 2004, p. 29). Barré-de Miniac et al. (2004) soulignaient déjà que la variation des pratiques de littératie se situe à plusieurs niveaux :

« Elles varient dans l'espace. Elles varient selon les langues et les spécificités des processus psycho-cognitifs et psycholinguistiques qui sont associés à leurs usages. Elles varient aussi à l'intérieur d'une même sphère linguistique. D'un individu à l'autre, elles varient notamment selon les positions sociales, selon les intérêts, les contraintes, les exigences et les valeurs associées à ces positions. Elles varient chez un même individu, selon les lieux d'inscription de ces pratiques de littéracie » (p. 9).

❖ Une notion au cœur des pratiques culturelles

La notion de littératie conjugue entre *ordinarité* (parce que concernant tout le monde et touchant les pratiques quotidiennes) et complexité. Elle est dynamique, multidimensionnelle et hautement contextualisée (Jezak, 2010). La complexité revendiquée de la littératie est une invitation à considérer l'écriture, son apprentissage et sa pratique, en relation avec toutes les dimensions (matérielles, linguistiques, techniques, sociales) de la culture. Comme l'a souligné Chiss (2008), le contexte de la situation migratoire des années 80-90 a participé à l'élaboration du concept de la littératie en francophonie du Nord. En effet, avec la grande diversification des publics apprenants qui s'est imposée dans la seconde moitié du siècle dernier en France, les chercheur.euses se sont fait à l'évidence selon laquelle les conceptions de l'écriture variaient énormément. Et surtout, ces conceptions intervenaient de manière cruciale dans l'appropriation des compétences qui permettaient ensuite l'utilisation de l'information écrite. Il convenait donc de dépasser les ambivalences (illettrisme/littératie ou analphabétisme/littératie) pour « penser le caractère indissoluble des perspectives techniques et culturelles impliqué par la littératie, plutôt que de maintenir des dualismes encombrants dont on peut d'ailleurs mettre en doute la consistance épistémologique » (Chiss, 2004, p. 50). Cette conception culturelle de la littératie amène donc à considérer tous les facteurs entourant le sujet dans son parcours littéracieux :

« Au plan individuel, le concept de *littératie* réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui » (Pierre, 2003, p. 124).

La littératie se manifeste aussi dans « la façon dont les individus peuvent s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capables de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances » (Pierre, 2003, p. 125). Ainsi, la littératie va au-delà de l'aspect individuel. En fait, elle implique nécessairement le sujet (c'est-à-dire

qu'elle n'existe pas sans le sujet mais s'intéresse à plus large que lui) dans ses échanges en écriture et en lecture avec son environnement (Walter, 1996). La littératie ne correspond donc pas seulement à l'habileté à la communication ou à l'usage de manière générale de l'écriture. Pour nous, elle inclut également ce qui nous pousse à vouloir/devoir communiquer à l'écrit, c'est-à-dire l'inclination profonde de l'être humain à s'exprimer, à manifester son intelligence créative et à comprendre et contrôler ce qui l'entoure.

1.2. La littératie, un pouvoir d'abstraction et d'apprentissage

La promotion de la notion de littératie en didactique de l'écrit correspond à une démocratisation de l'écrit, une libération plus juste de ce qui, longtemps, a été vu seulement du point de vue des « maitrisants ». Il convient désormais de considérer l'écrit, sa pratique et son apprentissage, en lien avec tous les aspects culturels à travers lesquels il peut s'exprimer, les types de publics de tout âge qui peuvent être concernés, la variété des contextes, des textes et la complexité de l'évaluation des compétences à l'écrit des adultes (Jezak, 2010). Pour Jaffré (2004), « il importe de promouvoir les conditions d'un changement capable de mettre l'écrit à la portée de populations jusque-là marginalisées ou, dans le meilleur des cas, cantonnées dans le rôle de consommateurs de textes produits par d'autres » (p. 41). Il s'agit ainsi d'un élan de partage du pouvoir que constitue l'écrit. Dans notre travail, nous mettons l'accent sur la littératie, en sus de ses valeurs ajoutées précitées (Hébert & Lépine, 2013), comme un pouvoir d'abstraction à travers l'écrit et comme un pouvoir d'apprentissage de l'écrit.

❖ Le pouvoir d'abstraction : percevoir les mots en jeu et le jeu des mots

Tout d'abord, la littératie comme pouvoir d'abstraction renvoie à la capacité d'un individu à prendre de la distance, de la hauteur par rapport à un écrit dans son sens premier, à jouer avec l'écrit, à comprendre plus ou moins le jeu d'écriture d'autrui, à façonner une pensée critique, à dépasser le monolithisme pour voir les mots, et par conséquent le monde, sous plusieurs facettes. L'aptitude à la conception abstraite est souvent révélatrice du niveau de littératie d'une personne. Perdriault (2014) insiste sur cet aspect de l'abstraction. Pour elle, un des écueils auxquels sont confronté.es les exclu.es de la littératie est la métaphore : ces personnes « ont un rapport littéral à la langue et jouent difficilement avec les signes. Les mots sont entendus dans leur seul sens propre, comme s'ils étaient collés aux choses » (p. 15). Il en est de même pour l'humour et le second degré dont les emplois à l'écrit dans une langue donnée requièrent des acquis littératiques : « le mot confondu avec son référent empêche d'accéder au

sens figuré, au second degré, à la métaphore et à l'humour » (*Ibid.*, p. 16). Ainsi, dans l'écriture, l'usage avancé de l'abstraction, dont l'humour ou la métaphore, peut témoigner d'une appréhension plus grande et plus large de l'écriture, d'un niveau plus élevé de littératie. Si la littératie se distingue d'un simple apprentissage et usage des savoirs de base, c'est aussi parce qu'elle intègre de manière forte cette capacité de développement de l'abstraction. Reprenant l'exemple de Doumbo dans la nouvelle *Le lait est un liquide blanc* d'Annie Saumont (1995), Perdriault (2014) illustre bien l'obstacle majeur que peut constituer le non accès à l'abstraction :

« Des enfants qui s'ennuient au pied des tours d'une cité finissent par accepter de jouer au petit corbillon, jeu que leur propose une fille. Elle explique que c'est un petit panier dans lequel on met des mots en *-on*. Les enfants commencent à jouer : dans mon petit corbillon que met-on ? L'un dit un *savon*, l'autre un *bonbon*, un autre dit un *ballon*... Mais quand l'un d'eux propose un *camion* et un autre une *maison*, Doumbo éclate de rage : c'est impossible, affirme-t-il ! Ça ne tient pas dans le panier » (pp. 15-16).

Le défaut de pouvoir de distanciation par rapport au référent premier des mots éloigne une personne du partage du pouvoir de l'écrit. Il l'éloigne des expériences qui « tirent hors de soi-même », de la force de l'humour, de « l'écart bénéfique du jeu avec les mots » (Cifali, 2018, p. 14). Comme le soutient Pierre (2003), la première fonction explorée par l'écrit est « la fonction de distanciation » (p. 126). Cette distanciation est à comprendre comme « *décontextualisation* des situations, des interactions et des relations qui leur sont liées, du monde, du flux langagier, de la personne et séparation des unités, des acteurs » (Reuter, 2006, p. 140). Ce pouvoir de décontextualisation et de séparation est fait très souvent d'ambiguïtés, de malentendus ou de sous-entendus, difficiles à accepter dans la langue pour certaines personnes qui n'en perçoivent pas l'intérêt, ni dans leurs lectures d'enfance (Perdriault, 2014), ni dans leurs parcours scolaires ou personnels. Saisir les richesses de l'écrit et en partager le pouvoir, c'est à la fois pouvoir deviner les gains potentiels de l'écrit et « adopter une posture assez détachée de la lettre, suffisamment souple, accueillante aux jeux de la polysémie » (Perdriault, 2014, p. 16). Évidemment, il ne s'agit pas ici, pour nous, d'objectiver une hiérarchie entre personnes « en dehors de l'écrit » et personnes « possédant » l'écrit et qui, par conséquent, auraient une meilleure abstraction ou un meilleur sens de l'humour. Nous sommes convaincus que la maîtrise de l'écrit n'est jamais aboutie et que son apprentissage se fait tout au long de la vie. Nous pensons cependant que les personnes qui entrent dans l'écrit disposent d'un pouvoir plus ou moins inégal et que cette inégalité se joue en grande partie dans la capacité de percevoir, en production comme en réception, les mots en jeu (choix, variété, signification des mots) et le jeu des mots (métaphore, humour, etc.).

❖ **Le pouvoir d'apprentissage : pouvoir apprendre et vouloir continuer à apprendre**

D'autre part, la littératie consiste en un pouvoir d'apprentissage, c'est-à-dire l'autonomie dans la construction continue de nouveaux savoirs littératiques. La littératie accorde de l'importance à l'acquisition continue des savoirs, par conséquent, elle étend la notion de littératie et accroît les exigences à son égard :

« On ne considère plus la littératie comme une capacité acquise à l'école primaire, mais plutôt comme un ensemble évolutif de compétences, de connaissances et de stratégies qu'une personne met en œuvre tout au long de sa vie dans divers contextes ainsi que dans ses relations avec ses pairs et avec sa collectivité » (Kirsch, 2005, p. 95).

L'apprentissage de l'écrit qui se ferait sur la base du courant positif qui traverse la littératie devrait tenir compte des réussites des apprenant.es et non de leurs échecs, des capacités plutôt que des lacunes. C'est une des meilleures voies pour préserver le potentiel intellectuel des apprenant.es et booster la confiance en leurs capacités. Dans le cas contraire, tout sentiment d'incapacité serait pour l'individu source de frustration et, plus grave encore, pourrait contribuer à étouffer en lui le pouvoir/vouloir d'apprentissage de l'écrit à l'avenir. Or, s'il ne fallait retenir qu'une vertu de la littératie, ce serait bien ce pouvoir d'apprendre, d'actualiser ses connaissances, d'en acquérir de nouvelles en se basant sur les anciennes. Les pratiques, les moyens, les styles, les contextes d'écriture évoluent incessamment, pouvoir s'y adapter et y performer est sans doute le désir de tout apprenant.e, et par conséquent, devrait être le nerf de guerre de toute démarche d'apprentissage de l'écrit : entrer dans l'écrit de telle sorte à pouvoir/vouloir continuer à l'apprendre.

Comme nous le relevions concernant l'abstraction, la question du *comment* s'impose. Dans l'apprentissage de l'écrit, comment semer cette graine qui va ensuite pousser un.e apprenant.e dans son désir d'apprentissages nouveaux ? Certes, il faut l'accompagner à construire des savoirs, mais également, il faut l'aider à cultiver en lui.elle-même les sentiments qui rendent cette construction possible : la fierté, la prise de confiance, l'estime de soi permettent de se réconcilier avec soi (son identité) et avec l'écrit et de représenter autrement ce dernier. Ainsi, l'apprentissage de l'écrit serait conjointement un apprentissage de savoirs intrinsèques (dans toute leur diversité) et un développement de sentiments favorables à la manifestation (construction) de ces savoirs. Cette combinaison permet alors au pouvoir d'apprentissage de l'écrit de s'exprimer. Ce pouvoir peut être social (intégration, mobilité, accès à la culture, à la santé, à ses droits, à l'emploi, etc.) (Lahire, 2008), cognitif (amélioration

de performances cognitives, élargissement de la pensée, modélisation de l'esprit, modification des rapports au monde et au système de valeurs) (Goody, 1977 ; Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010 ; Faure, 2011) ou encore métalinguistique (acquisition de *savoir-faire* de l'écrit, capacité réflexive d'analyse du langage, évolution des représentations sur la langue) (Goody, 1977 ; Scribner & Cole, 2010).

2. Littératie, identité et rapport à l'écrit : un lien fondamental

2.1. L'identité, un état indivisible et dynamique

Nous entendons par identité, un ensemble d'éléments socioculturels, vus comme un, qui caractérise une personne. Dans son essai *Les Identités meurtrières*, Maalouf (1998), écrivain et académicien, explique que ce qui fait qu'il est lui-même et pas un autre, c'est qu'il est à la lisière de deux pays (Liban et France), de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles : « c'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? » (p. 7). Cet auteur, convaincu de l'unicité de l'identité, ajoute que :

« L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitié, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un dosage particulier qui n'est jamais le même d'une personne à une autre » (p. 8).

Ainsi, l'identité d'une personne est nécessairement faite d'un mélange d'éléments en nombre quasi infini et de natures diverses (linguistiques, religieuses, culturelles, philosophiques, politiques, etc.) ; elle est donc toujours unique et n'est jamais une autre, même au sein d'une même communauté partageant les mêmes valeurs. Cela nous amène, eu égard à la polysémie qui entoure le terme « identité », à devoir distinguer l'identité individuelle, cette détermination de chaque personne que nous venons de décrire, et les identités collectives qui sont un trait ou un ensemble de traits caractérisant un groupe de personnes (homme/femme ; noir/blanc ; burkinabè/français, etc.). La notion d'identité présente ainsi deux versants, l'un individuel et l'autre social, et « elle naît de l'interaction entre ces deux versants, les mécanismes psychologiques et les facteurs sociaux » (Biichlé, 2007, p. 83). Selon les contextes, c'est souvent l'une ou l'autre identité (individuelle ou collective) qui est en jeu et mise en avant. Ce à quoi nous nous intéressons dans ce travail, c'est davantage l'identité individuelle, celle qui nourrit et affermit la conscience de soi, cette même conscience de soi qui, d'après Biichlé

(2007), se construit dans une relation d'identification et d'opposition à autrui : « on se définit dans l'interaction avec autrui [...]. On ne peut être soi-même seul » (p. 83).

Individuelle ou collective, l'identité est, le plus souvent, le produit de constructions historiques, politiques et sociales. Biichlé (2007) dira que l'identité ne peut s'appréhender qu'en diachronie, c'est-à-dire que l'on acquiert une identité « à travers l'enracinement dans l'histoire personnelle et culturelle, la remémoration et le récit » (p. 84). L'identité implique ainsi un facteur temporel, elle est donc dynamique et ne se définit que par l'interaction dont elle est le produit. Enfin, elle est vouée, par essence, au paradoxe de signifier à la fois la ressemblance, la différence, et l'unicité (*Ibid.*). À partir d'un article de Esparbès-Pistre et Tap (2001), Biichlé (2007) propose en sept points forts, une synthèse des caractéristiques de l'identité individuelle qui sont : la *continuité* (rester le même), la *cohérence* (garder une cohérence des conduites), la *diversité* (organisation dynamique des identités multiples), la *séparation* (se différencier, se distinguer), *l'originalité* (être unique et incomparable), *l'action et la production* (création et engagement) et la *valorisation* (préserver une image et une estime de soi positives). Nous pouvons regrouper ces caractéristiques en deux actions : *être et faire*. L'identité *est* (continuité, unicité, originalité, cohérence) et *agit* (pour se préserver, se valoriser, se distinguer). Dès lors, toute action qui favorise cet état *d'être et d'action* va dans le sens de l'identité et de son caractère évolutif.

2.2. L'entrée dans l'écrit, une négociation identitaire

Conçue de manière large comme détaillé plus haut (prise en compte des situations socioculturelles, disposition à apprendre en continu, pouvoir de distanciation), la littératie entraîne nécessairement une compromission identitaire. Cette compromission est aussi vraie pour l'entrée dans une langue de manière générale, mais davantage quand il s'agit de l'entrée dans l'écrit. Une langue est en effet un facteur d'identité collective servant la cohésion sociale et véhiculant un héritage culturel toujours en construction. L'écrit de cette langue, plus que l'oral, représente un objet de pouvoir. Ainsi, l'apprentissage de l'écriture revient donc à partager une identité et un héritage, mais également à s'exercer à partager un pouvoir. Mais ce pouvoir ne vaudrait rien sans son adoption, son appropriation par son possesseur. D'où ici la métaphore de la *négociation* qui sous-entend que l'apprentissage de l'écrit, tel que nous l'envisageons, est moins une affaire de simplement posséder des compétences que de (re)découvrir le pouvoir de cette possession. Nous empruntons cette métaphore à Kerbrat-Orecchioni (1998) qui l'a

initialement utilisée pour des analyses de conversations, pour appréhender l'appropriation de l'écrit comme un jeu interactif et implicite de *propositions* (d'un savoir, en l'occurrence l'écriture, et des méthodes de son acquisition), de *contre-propositions* (confrontation aux savoirs déjà-là, aux éléments identitaires et représentationnels qui vont établir une adhésion, une opposition ou une résistance) et enfin *d'accords* ou de *désaccords* (donc haut niveau ou bas niveau d'engagement ou encore non-engagement).

Pour les personnes en situation de migration (mais pas que) pour qui le français est contextuellement une nouvelle langue, l'apprentissage de l'écrit n'est pas seulement le fait d'un quelconque apprentissage, mais d'une mobilisation forte de leur identité. D'après Cifali (2018), pour l'enfant et davantage pour l'adulte, « apprendre rend fragile (...), car s'y joue une image de lui-même » (p. 13). Nous croyons personnellement que tout apprentissage, quel qu'il soit, entraîne un renforcement et/ou un changement d'identité, selon l'alignement ou non de l'identité de base de l'apprenant.e avec le contenu de ce qui est appris, mais aussi avec les conditions (contexte, démarche, profil du.de la formateur.trice, etc.) de cet apprentissage. Renforcement ou changement d'identité, tous deux dépendent de l'objectif initial de la formation proposée. L'un ou l'autre serait davantage efficace s'il est approuvé par l'apprenant.e. L'approbation ici peut être implicite ou explicite et est souvent perceptible par la motivation et l'engagement de l'apprenant.e. Cependant, si l'apprentissage ne rencontre pas suffisamment l'approbation de l'apprenant.e, il est possible, comme dans toute négociation, qu'il aboutisse à un échec. Cet échec pouvant se caractériser par une résistance complète au changement, ou par un changement indésirable, non-consenti (c'est le cas de certaines formations obligatoires, qu'on rencontre à l'école comme dans la formation d'adultes). La question de l'identité au cœur de l'apprentissage du français écrit pour les publics en situation de migration est donc de toute importance. Cet apprentissage doit viser à renforcer les identités individuelles et/ou à conduire les apprenant.es à développer une nouvelle identité définie, mais surtout, il doit négocier le consentement des apprenant.es dans cette métamorphose identitaire, sans quoi il serait difficile de trouver un accord et une adoption de l'objet d'apprentissage. Or, l'adoption ou l'appropriation de l'écriture, plus que sa simple possession, est ce qui fait de l'écriture un pouvoir.

2.3. L'investissement de l'identité dans l'apprentissage de l'écrit

Comme le pose Mathis (2013), si l'affirmation de l'identité est essentielle pour que les apprenant.es soient davantage engagé.es dans leurs pratiques de littératies, il reste néanmoins à se demander laquelle ou lesquelles de leurs identités, ils.elles veulent bien investir et laquelle ou lesquelles seraient propices à leur apprentissage. Les identités étant toujours plurielles²⁷, fluides (avec une intersectionnalité marquée) et complexes (Ivanič, 1998), dans l'apprentissage de l'écrit qui y fait recours, il convient de porter une attention aux parts identitaires que les apprenant.es sont prêt.es à mettre en jeu (cf. la métaphore de la *négociation* dans le point précédent). Il est évident que le parcours migratoire entraîne un bouleversement identitaire qui, à son tour, peut impacter le parcours littéracique des personnes. Partir de chez soi, abandonner famille et ami.es n'est jamais chose facile (Biichlé, 2018). Presque toujours, les processus migratoires imposent aux personnes de recomposer leur tissu relationnel, de restructurer leur réseau social au sein de la nouvelle société. Et, au contact des habitant.es du nouveau pays, de leurs langues et représentations, elles sont amenées à se redéfinir soi-même par rapport à autrui et au monde. Face à de tels bouleversements, on peut comprendre que toutes les parts identitaires ne soient pas immédiatement négociables dans un nouvel apprentissage ; elles peuvent le (re)devenir, au prix de la confiance qui désamorce les résistances.

On peut parler de *choc scriptural* pour désigner la rencontre, souvent brusque, de certaines personnes en situation de migration avec le « trop » d'écrits dans leur pays d'accueil. Ces personnes peuvent être souvent issues de cultures où l'oralité et le contact social sont privilégiés, davantage que l'écrit, pour les transmissions d'informations. À leur arrivée dans leur pays « adoptif » (Archibald & Galligani, 2009), elles peuvent subir un décalage culturel face au déferlement de l'écrit (posters, publicités, prospectus, documents administratifs, etc.) et, conséquemment, face aux nouvelles habitudes (sociales, scolaires ou académiques). Il peut découler de ces chocs des sentiments de repli sur soi et de perte de confiance préjudiciables à l'ouverture et à l'apprentissage.

D'autre part, la compromission identitaire qu'exige l'entrée dans l'écrit peut susciter, chez ces personnes, un sentiment de *conflit de loyauté*. On parle généralement de conflit de loyauté pour désigner le sentiment lié au choix difficile à faire entre des êtres qu'on aime à parts égales. Comme le souligne Perdriault (2014), le *conflit de loyauté* constitue un sérieux obstacle

²⁷ Il s'agit bien ici des identités collectives, autrement, l'identité individuelle est toujours unique.

à la littératie. Pour cette autrice, toute éducation propose une émancipation, parfois vécue comme une trahison : il n'est pas facile d'obtenir (de sa communauté ou de sa famille par exemple) ou de se donner soi-même le droit de devenir autre. La personne en situation de migration peut ainsi être tiraillée entre préserver son identité (avec le risque de se couper de la réalité socioculturelle de son nouveau milieu de vie) ou la transformer (avec cette fois le risque d'y intégrer de nouvelles significations parfois contradictoires à son système de base). Toutefois, s'il est important de considérer ces éventualités, il convient de noter que, heureusement, les choses ne sont pas toujours aussi polarisées et que les conciliations identitaires sont possibles, dans la *négociation*, c'est-à-dire dans une relation de *propositions*, *contre-propositions*, *accords* : l'objet de l'apprentissage se confronte alors à l'expérience, aux savoirs et représentations de l'apprenant.es, et le.la formateur.trice joue là un rôle de médiateur.trice²⁸.

2.4. Prendre en compte le rapport à l'écrit dans l'appropriation de l'écrit

L'entrée dans le monde plus ou moins nouveau²⁹ de l'écriture d'une langue est souvent un lieu de tensions, un lieu où se heurtent savoirs, savoir-faire et représentations³⁰. Nous entendons par représentation, « une reconstruction du réel » (Barré-de Miniac, 2008, p. 15) mentalement élaborée par un individu et qui empreint sa vision du monde et ses relations socioculturelles. Une représentation faite d'un objet sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard (Doise & Palmonari, 2002), le comportement physique, mental ou émotionnel qu'on adopte face à lui, en définitive, le rapport à cet objet. Dans ce point, nous voulons développer ces notions, capitales en didactique, de représentations et de rapports à l'écrit.

❖ Les représentations, une construction du complexe au banal

Nous faisons ici référence notamment à des travaux de sociologues pour aborder le concept de représentation : c'est dans ce domaine que le concept a initialement été théorisé à partir de la fin du XIX^{ème} siècle et des travaux d'Émile Durkheim (1858-1917). Nous pensons que cette référence à la sociologie est importante à prendre en considération en didactique de l'écrit : d'abord parce que cela permet de comprendre la structure et le fonctionnement des

²⁸ Nous développons cette notion de *médiation* plus bas dans le point 3 du chapitre 5.

²⁹ Selon les expériences des un.es et des autres, le degré « d'étrangeté » de l'écriture est variable

³⁰ Pour Dabène (1987), la compétence scripturale est composée de ces trois composantes (voir, plus bas, le point sur les *Compétences*).

représentations, et donc certains rapports à l'écrit qu'elles entraînent ; ensuite, parce qu'après cette compréhension, on peut engager efficacement des actions didactiques pour modifier, au besoin, certaines représentations et les rendre favorables à la construction d'un rapport à l'écrit plus positif.

Pour Jodelet et al. (2003), les représentations sont des formes de connaissances élaborées pour représenter une réalité ; cette élaboration peut se situer à un niveau individuel, ou à un niveau social auquel cas la représentation est partagée par un ensemble social. La construction des représentations mobilise des éléments identitaires comme les connaissances, les valeurs, les cultures, l'histoire, les croyances, etc. Une fois construites, les représentations sont encodées dans la tête du sujet de telle sorte que ce dernier peut décrire physiquement l'image de l'objet représenté, par verbalisation, par représentation spatiale, etc. Les représentations se trouvent souvent dans le « banal », dans « le fait anonyme sur lequel nul ne s'arrête, dont nul ne soupçonne la présence parmi les innombrables faits qui se masquent les uns les autres comme les feuilles des arbres » (Moscovici *in* Jodelet, 1989, p. 10). Pour Lecomte (2010), c'est du ressort des représentations de rendre familier ce qui est étrange, contrairement à la science qui transforme en étrange ce qui familier. Du côté de la didactique de l'écrit, les définitions rendent compte de cet apprivoisement de la réalité : pour Penloup (2000), les représentations « sont des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'apprivoiser, à le rendre intelligible » (p. 19).

Les représentations remplissent différentes fonctions :

- *Une fonction intellectuelle* qui permet la transformation du monde et de sa complexité en des savoirs communs servant à interpréter/créer une réalité (Lecomte, 2010) ;
- *Une fonction pragmatique* qui intervient dans les échanges sociaux et les relations humaines (*Ibid.*) ;
- *Une fonction justificatrice* qui permet non seulement de piloter les comportements, mais aussi de les justifier (Abric, 1994). Les représentations de l'écriture vont par exemple justifier le rapport conflictuel ou alors conciliant vis-à-vis de l'écrit ;
- Et enfin, *une fonction identitaire* qui va consolider une vision consensuelle d'une réalité et l'adoption de cette vision comme une affirmation d'une identité sociale ou individuelle (Jodelet et al., 2003).

D'après l'approche structurelle des représentations d'Abric (1994), une représentation est un système organisé et structuré d'éléments. Pour cet auteur, une représentation est constituée d'un *noyau central* d'une part, et d'*éléments périphériques* d'autre part. Le *noyau central* est le corps de la représentation. Il remplit deux fonctions essentielles *génératrice* (de la signification de la représentation) et *organisatrice* (des liens unissant les éléments périphériques). C'est le garant de la stabilité de la représentation : modifier une représentation revient donc à modifier ce noyau. Quant à eux, les *éléments périphériques* dépendent du noyau central, ils le protègent et lui garantissent une meilleure adaptation à la réalité puisqu'ils servent à différencier les contenus de savoirs. Il convient de distinguer une *représentation* et un *stéréotype*, par exemple, qui est une idée préconçue (Lavigne, 2004) ou encore un *préjugé* qui est un jugement de valeur ou une appréciation par transposition. Une représentation a un ancrage plus important, elle est en lien avec d'autres représentations et est donc démontrable³¹ (*pourquoi ? Parce que... !*). À l'opposé, un stéréotype est à la limite de l'irrationnel³² (*pourquoi ? Je ne sais pas, c'est comme ça !*). Du fait de la « scientificité » que l'individu accorde à ses représentations en convoquant des éléments périphériques pour justifier la logique de sa conception, nous pouvons appréhender que, dans un contexte didactique, travailler sur une représentation revient, en premier lieu, à travailler sur les éléments qui la justifient. Ainsi, si nous reprenons l'idée évoquée plus haut, pour modifier une représentation, il faut modifier son noyau, et puisque ce noyau a des soldats protecteurs qui sont les éléments périphériques, c'est alors à ces derniers qu'il faudrait s'attaquer pour avoir gain de cause.

❖ Le rapport à l'écrit : le produit des représentations sur l'écriture

« Qu'il s'agisse du rapport au savoir, à l'écriture, à soi et à autrui, le "rapport à" est, en partie, constitué par des représentations [...]. Admettre que les représentations sont des éléments constitutifs du "rapport à", c'est reconnaître que l'on peut agir sur elles pour modifier ce rapport » (Niwese, 2010, p. 53).

Un *rapport à* est une relation particulière, consciente ou inconsciente, d'un sujet à un objet, dans un contexte social ou scolaire donné (Bucheton, 2014). Ce *rapport à* est fortement influencé par les représentations. Empruntée aux sciences de l'éducation (Barré-De Miniac, 2008), la notion de *rapport à* est fondamentalement structurée par l'altérité (Niwese, 2010) et

³¹ Peu importe le fondement, la logique ou la véracité de cette démonstration

³² Ici, l'*irrationnel* est ce qui « n'obéit pas, n'est pas conforme au bon sens, à la logique » (CNRTL, 2012)

permet, en didactique, d'établir un lien entre le savoir et l'apprenant.e en tant que sujet complexe (avec ses différentes dimensions affectives, cognitives et socioculturelles) (Barré-De Miniac, 2002). D'après Bucheton (2014) :

« La notion de *rapport à* rappelle avec force que l'apprentissage n'est pas seulement une question de savoirs enseignés et objectivés. Elle insiste sur l'idée que tous les savoirs d'arrière-plan (savoir sociaux et d'expérience) sont des filtres puissants pour les apprentissages et les conduites à tenir, dans la constitution des identités sociales et scolaires » (p. 84).

Pour Barré-De Miniac (2008), cette notion de *rapport à* est au cœur même de l'appropriation des savoirs :

« L'appropriation d'un savoir par un individu n'est possible que si cet individu s'installe dans le rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir » (p. 13).

Tout *rapport à* est ainsi commandé par des facteurs représentationnels. Nous pouvons alors considérer, avec Bucheton (2014), le *rapport au langage* comme désignant :

« L'ensemble des représentations et des valeurs qui déterminent les manières d'agir avec le langage, de penser avec des mots, les ajustements possibles du langage dans la diversité des situations auxquelles le sujet est confronté, les manières de s'affirmer comme sujet parlant écrivant » (p. 85).

Quant au *rapport à l'écrit*, Barré-de Miniac (2008) le définit comme l'ensemble :

« Des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 15).

Le *rapport à l'écrit* d'un individu peut varier en fonction de facteurs externes contextuels. Dans un autre ouvrage, Barré-De Miniac (2002) explique que l'introduction de la notion de *rapport à l'écrit* en didactique de l'écriture s'est révélée comme une nécessité suite à de constats de francs échecs et d'autres difficultés inattendues :

« L'échec du bon élève de collège qui se trouve en difficulté au lycée ; l'échec de l'étudiant qui n'arrive pas à rédiger son mémoire et qui ne passe pas le cap de la maîtrise ou du DEA en raison de la peur ou de la difficulté à produire un écrit long ; mais aussi celui de l'employé, compétent par ailleurs, mais qui rend des rapports toujours en retard et si mal rédigés, et qui s'étonne de ce que sa promotion n'arrive pas aussi rapidement qu'il l'aurait souhaité ; et, disons-le, les évitements masqués de chacun d'entre nous qui avons bien, un jour ou l'autre, trouvé mille tâches à faire au moment de nous atteler à tel courrier ou tel travail d'écrit » (Barré-De Miniac, 2002).

Cette autrice identifie ainsi différentes caractéristiques du *rapport à l'écriture* : tout d'abord, le *rapport à l'écriture* se caractérise par l'investissement de l'écriture qui englobe « l'intérêt affectif pour l'écriture », et la « quantité d'énergie que l'on y consacre ». L'investissement peut avoir

une certaine force (peu importe si elle est positive ou négative) et être de différents types, selon les objets, c'est-à-dire les situations d'écriture, et les types de textes sur lesquels se porte l'investissement. La seconde caractéristique concerne les opinions et les attitudes qui renvoient aux sentiments, aux valeurs, aux jugements, aux attentes à l'égard de l'écriture.

3. Les étudiant.es en situation de migration, vers la définition d'une nouvelle littératie universitaire ?

Peu d'études sont consacrées à la littératie avancée des personnes concernées par les migrations. Dans les chapitres précédents, nous avons fait un état des lieux sur les caractéristiques du public en situation de migration, un public de plus en plus jeune et en quête de formations universitaires. L'étude de leurs pratiques et leurs rapports à l'écriture restent un des parents pauvres de la recherche et de la littérature autour de la littératie. Les recherches fréquentes qui s'en approchent concernent de manière séparée la littératie universitaire (de manière large) ou la littératie des publics dits « migrants » en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ou scolarisés au niveau collège ou lycée. Des études portant spécifiquement sur les étudiant.es en situation de migration et leur « littératie universitaire » sont encore à mener. Notre travail s'attèle à y contribuer en montrant une facette de la multiplicité et de la spécificité des littératies que présente ce public étudiant. Notre problématique ici est donc à la croisée de deux questions, en ne se superposant ni à l'une ni à l'autre : une première question qui est relative aux populations en situation de migration et une seconde qui concerne les apprenant.es du FLE déjà littéracié.es dans des langues autres que le français.

3.1. Les différentes formes de littératie des étudiant.es en situation de migration

Dans le cadre du parcours des étudiant.es en situation de migration, l'usage et l'apprentissage de l'écrit à l'université ne sont pas isolés. Des pratiques dans des cadres différents (universitaire, familial, administratif, etc.) se croisent, nous amenant à considérer la personne impliquée non simplement comme un.e apprenant.e, mais plus largement « comme un être social aux prises avec des réalités quotidiennes et académiques complexes » (Cordier, 2017, p. 35). Les compétences de ces personnes sont donc en constant transfert d'une sphère à l'autre, mêlant apprentissage formels (académiques) et non formels (sphère familiale).

❖ **Les technologies mobiles, un repère identitaire et littéracique**

Les personnes en situation de migration possèdent un capital social très riche d'expériences diverses (Springer, 2017). Parmi ces nombreuses expériences, on peut noter l'utilisation assez inédite des technologies mobiles (téléphones, ordinateurs, tablettes), surtout par les plus jeunes. En effet, les équipements technologiques mobiles, particulièrement le téléphone mobile, se révèlent d'une importance capitale pour ces personnes. Avant ou pendant leur déplacement, le téléphone est souvent un compagnon de la route migratoire, un guide et un vrai couteau suisse de survie : on peut y télécharger des applications de traductions, des GPS pour se repérer en mer ou en route, d'autres applications qui renseignent en temps réel sur les frontières ouvertes ou fermées et sur les bus à prendre ou à éviter, etc. (Gueham, 2016). Le téléphone permet également, dans la mesure du possible, de donner des nouvelles du voyage, de garder des traces comme un journal de bord ; dans certains cas, il est souvent l'un des rares ou le seul témoin de tout le périple de la personne qui migre.

Une fois dans sa société d'accueil, les technologies mobiles sont indispensables à l'émigré.e pour le maintien du lien familial et pour éviter le déracinement en permettant par exemple la participation, même de loin, aux événements importants de la famille (Diminescu, 2002). Elles permettent d'envoyer de l'argent aux proches, de garder des souvenirs, de transporter et de conserver son identité administrative (scans de passeport, d'acte de naissance, etc.), de se déplacer, de communiquer, de s'informer localement et d'obtenir des nouvelles de son pays de départ, d'organiser ses rendez-vous (agenda), d'être « joignable » pour faire ses procédures administratives et les procédures de demande d'asile, pour trouver un logement ou du travail (Diminescu, 2002). Le téléphone devient souvent très vite un réservoir d'éléments sur soi (photos, vidéos, musiques, applications, etc.) et une mémoire d'écriture sur soi avec, entre autres, les messages envoyés et reçus, les types d'écritures privées, les répertoires avec les notes de contacts et d'adresses ressources d'ici et d'ailleurs.

Ainsi, pour les personnes en situation de migration, peut-être plus que pour d'autres utilisatrices, le téléphone mobile constitue souvent un outil identitaire fondamental et particulièrement chargé d'émotions. Lieu d'intimité, cet outil peut également, sans se dévoiler entièrement, servir de ressources familières qu'on pourrait utiliser dans d'autres contextes, comme on s'appuierait sur une langue maternelle pour apprendre une langue cible. Cependant, malgré cette familiarité avérée aux technologies mobiles d'un grand nombre de personnes en situation de migration, on ignore encore souvent les voies les plus propices pour exploiter cette

ressource dans des projets de construction de soi et de socialisation. On est souvent, comme le déplore Diminescu lors d'un entretien, dans une sorte de « technophorie », avec de nombreuses applications et propositions technologiques censées aider spécifiquement les personnes en situation de migration, mais qui relèvent en fait d'idées erronées sur les besoins de ces dernières ; ou encore dans un « solutionnisme³³ » qui cache le fait que les personnes en situation de migration préfèrent utiliser les réseaux sociaux, les mêmes qu'utilisent tout le monde, et beaucoup moins des outils numériques spécifiques, qui sont souvent perçus comme des lieux de stigmatisation (*in* Richard, 2018).

Le repère identitaire que construisent les personnes en situation de migration autour des technologies mobiles peut ainsi constituer un outil clé pour l'apprentissage de l'écriture. Les situations d'apprentissage linguistique peuvent souvent servir de lieux de mise en place concrète d'une bascule de la familiarité afférente aux technologies, à la pratique de l'écriture de manière générale et de l'écriture créative en particulier. Ainsi, utiliser ces outils numériques familiers pour l'apprentissage de l'écriture peut aider les apprenant.es à construire du sens quant aux histoires à raconter, aux mots à employer, aux souvenirs à évoquer, etc. Les ressources familières liées aux identités numériques construites par un.e apprenant.e peuvent ainsi constituer une voie émancipatrice de choix dans la pratique d'écriture créative qui, à son tour, place l'apprenant.e dans un rapport favorable (prise de confiance, apprentissage actif) à l'appropriation de compétences littéraciques solides.

❖ **Le parcours du combattant avec la littératie administrative**

Pour les étudiant.es en situation de migration, la confrontation à l'écrit passe par un rapport particulier aux papiers d'identité et aux écrits administratifs. On peut parler d'une littératie administrative qui fait fortement partie de la vie de ce public. En effet, ces personnes sont impliquées dans des procédures, très souvent obligatoires (pour obtenir ou renouveler un titre de séjour ou pour s'inscrire dans une formation par exemple), qui entraînent un développement spécifique, parfois stressant voire douloureux, d'un rapport à l'écrit administratif. On sait la pénibilité d'être « sans-papiers » aujourd'hui dans la société moderne : difficultés liées au logement et au travail, manque de reconnaissance d'identité, de droits sociaux et sanitaires, etc. Dans le but de sortir de cette situation ou simplement de ne pas s'y retrouver, les personnes concernées font face à de nouveaux types d'écrit (contrats, avis,

³³ Une notion théorisée par Morozov (2014) qui désigne l'idée que tout problème social pourrait trouver une solution technologique.

convocation, agenda, etc.) et se confrontent à de nouveaux genres de textes variés (en termes de longueur et de supports, etc.). Cette littératie administrative, souvent imposée comme condition de l'intégration sociale dans le pays d'accueil, implique de nombreuses compétences littéraciques (parfois avancées) et suppose que la personne qui détient ces documents administratifs « ait une certaine compréhension de l'ordre social et du système dans lequel ils l'inscrivent » (Faure, 2011, p. 24), ce qui est loin d'être donné.

3.2. Une évolution de la conception de l'écriture à l'université : de la *maitrise* à la littératie

Université rime avec écriture. Pour Walter (1996) « l'*homo academicus* est d'abord et avant tout un *homo scriptor* » et « l'écriture et l'université forment un vieux couple uni par une complicité séculaire » (p. 6). Mais derrière cette liaison insécable de l'écriture et de l'université, se cache une réalité complexe, appelée à évoluer et à s'actualiser : il s'agit de la conception de la place de l'écrit à l'université. Pendant longtemps, l'université a davantage été considérée comme un lieu d'expression de la « maîtrise » de l'écrit, et beaucoup moins comme un lieu d'apprentissage/enseignement de cette compétence. D'après Boch et Buson (2012), la problématique de l'enseignement de l'écrit dans les universités en France est relativement récente, contrairement à la tradition anglo-saxonne :

« Jusque dans les années 90, on considère que l'apprentissage de l'écrit est l'affaire de l'école primaire (6-11 ans) et du collège (12-15 ans) ; les élèves sont supposés dès le lycée maîtriser l'écrit dans toutes ses composantes, dont, en premier lieu, les aspects formels (orthographe, grammaire). Ainsi, le principe tacite est que les étudiants arrivent à l'université avec les compétences requises » (p. 32).

Cet intérêt récent pour le rôle majeur de l'université dans l'approfondissement des acquis langagiers s'est développé parallèlement à l'émergence des réflexions sur la littératie dans le monde francophone. On parle aujourd'hui, en didactique du français, de littératies universitaires pour désigner, dans leurs complexités, toutes les pratiques (apprentissage, usages, outils, représentations, etc.) de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Pour Pollet (2012), la constitution du champ de la littératie universitaire amène d'une part à « prendre en compte, dans la question des productions d'écrits dans cet espace, la spécificité des disciplines et les rapports au savoir qu'elles génèrent » et d'autre part, à considérer que c'est dans cet espace qu'il convient de situer les interventions auprès des étudiant.es (p. 11).

Comme dans d'autres milieux confrontés à la pratique de l'écrit, le champ de la littératie universitaire s'est d'abord structuré « autour d'une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes et de la conception traditionnelle de l'écriture comme ensemble d'habilités techniques » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, p. 8). Cette conception techniciste va ensuite s'élargir. On passera *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (Pollet, 2012), marquant ainsi l'évolution d'une vision normative de l'écrit vers une plus grande considération de la complexité des pratiques à l'université prenant en compte les cultures diverses des apprenant.es, la divergence de leurs biographies, la diversité des textes et des contextes et les techniques particulières liées aux contenus disciplinaires. Plusieurs didacticien.nes de l'écrit (Reuter, 2000 ; Penloup, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008 ; Pollet, 2012 ; Barré-De Miniac, 2015) s'inscrivent dans ce renversement de perspectives. Leurs travaux invitent à :

« Dépasser la façon dont sont habituellement abordées les difficultés des scripteurs, notamment en termes de maîtrise linguistique et textuelle, pour tenir compte du rapport singulier et complexe que chacun entretient avec l'écriture, rapport qui est tributaire non seulement des situations de production, mais aussi des types d'écrits » (Lafont-Terranova et al., 2016).

Cette nouvelle conception élargie de la littératie donne une plus-value à la place de l'écriture à l'université. Les littératies universitaires soulèvent désormais non seulement le besoin de (re)mise à niveau linguistique des étudiant.es, mais elles permettent de proposer :

« Des cadres théoriques, fondés sur des recherches ethnographiques, pour penser l'écriture à l'université comme mobilisant des relations de pouvoir et des formes de construction identitaire dans lesquelles sont prises les pratiques d'écriture des étudiants, pour élaborer une critique des conventions de l'écrit académique et proposer des analyses des pratiques de l'écrit, aussi bien transversales que disciplinaires » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, p. 8).

L'écrit dans le contexte universitaire n'est désormais plus seulement cantonné dans sa dimension normative (bien que cette dimension continue d'être assez prégnante) ; les interrogations sur les pratiques littéraciques dans ce milieu mettent également l'accent « sur les dimensions culturelles, institutionnelles et historiques de l'écriture, liées aux communautés de pratiques » (*Ibid.*, p. 5).

3.3. L'écriture créative dans le supérieur : ce que nous enseignent diverses pratiques

Malgré l'évolution de la conception de l'écrit à l'université que nous venons d'évoquer, la littérature universitaire reste confrontée à un formalisme et à une normalisation très forte. Dans ce cadre, sans être clairement définie, la créativité est plébiscitée, souvent évaluée, mais rarement enseignée de manière explicite. Il est pourtant nécessaire aujourd'hui de « faire écrire les étudiants hors des seules situations d'examens, pour favoriser non seulement leur pratique de l'écrit académique, mais aussi les apprentissages et la réflexivité via l'écrit » (Rinck, 2011). Néanmoins, la question qui s'impose, comme le soulève Rinck (2011), est de savoir comment déterminer les modèles de textes à privilégier dans la formation universitaire afin de faire de l'écriture un instrument de formation.

Quelques évolutions dans les pratiques et les formes d'écriture explorées à l'université peuvent être relevées. Chartier et Frier (2009 ; 2015), par exemple, expérimentent des ateliers d'écriture dans le cadre d'un cours universitaire de licence, « *Pratexte* », en visant l'appropriation de savoirs théoriques disciplinaires, par le biais d'activités scripturales sous la forme d'une fiction scientifique. Ces auteur.trices se fondent sur l'hypothèse que pour s'approprier un savoir, il faut l'apprivoiser et le faire entrer en résonance avec sa propre histoire. Ils.elles considèrent d'autre part que :

« La pensée scientifique (abstraction, distanciation), l'imagination (pensée métaphorique, rêverie, fiction) et l'expérience (versant matériel de l'activité d'écriture, expérience individuelle de la réalité) ne sont jamais séparées, mais fonctionnent au contraire en interaction permanente dans le processus d'élaboration des connaissances » (Chartier & Frier, 2009).

Plus récemment, dans *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*, ouvrage coordonné par Niwese, Lafont-Terranova et Jaubert (2019), plusieurs articles sont consacrés à l'analyse des effets des ateliers d'écriture créative à visée réflexive sur le développement des compétences scripturales : que ce soit dans des filières technologiques (Lafont-Terranova, 2019) ou dans des cursus de langue française (Domp martin-Normand, 2019), ces travaux montrent comment les dispositifs mis en place permettent de (re)dynamiser les rapports à l'écrit des apprenant.es en matière d'investissement dans l'apprentissage, de conceptions de l'écriture et de verbalisation des procédures scripturales.

Ces cas d'études mettent en exergue les bénéfices que peuvent apporter les *pédagogies du détour* par la créativité et la réflexivité dans l'appropriation des savoirs langagiers. Des recherches qui ont porté sur les ateliers d'écriture créative relèvent des effets de la démarche sur la construction du sujet-écrivain, sur le renforcement de sa sécurité vis-à-vis de l'autre et des textes et enfin sur la capacité de mise à distance de l'écriture et de l'écrit produit (Lafont-Terranova et al., 2016). À partir des apports de ces travaux, Lafont-Terranova, Niwese et Colin (2016) émettent l'hypothèse que « mettre en scène le processus d'écriture créative (avec les étudiants de master) et de recherche (avec les formateurs) en s'inspirant du rituel de l'atelier de loisir aurait des effets en matière de réassurance, d'engagement dans l'écriture et de conceptualisation » (Lafont-Terranova et al., 2016). Ces études révèlent également la diversité des publics concernés par ce besoin de créativité ; il s'agit à la fois d'apprenant.es natif.ves et allophones, de niveaux et de domaines d'études différents. Elles montrent en fin de compte qu'il n'y a pas une didactique réservée aux « blessé.es » de la langue ou aux apprenant.es dit.es en difficulté. Si leurs besoins scripturaux peuvent différer, les apprenant.es, natif.ves ou allophones, dit.es en difficulté ou non, affrontent généralement les mêmes obstacles langagiers : « au croisement entre exigences scripturales académiques et compétence grammaticale, les mêmes erreurs apparaissent, dans des circonstances et des fréquences analogues » (Beillet & Lang, 2017).

4. Le recours à la notion de compétence en littératie : vers une approche intégrale et équitable

La littératie implique à la fois des compétences se rapportant à l'utilisation (y compris l'apprentissage) de l'écriture/lecture et des rapports associés à cette utilisation. Dans ce point, nous cherchons à circonscrire la notion de *compétence* en accordant une importance particulière à des compétences spécifiques dont l'écriture créative permet le développement et dont les attributs permettent, à leur tour, de stimuler la création dans l'écriture. Ainsi, au-delà des compétences linguistiques de base (syntaxiques, lexicales et textuelles) indispensables à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), nous nous focaliserons sur les compétences dites transversales (cognitives, sociales, émotionnelles) (Santelmann, 2019). Nous voulons faire un état des lieux de la place de ces compétences dans la formation de manière générale. Plus précisément, en nous basant sur des recherches récentes, notamment les articles publiés en 2019 dans le numéro 218 de *l'Éducation Permanente* (Gendron ; Kennel ; Letor ; Vidal & Labbé),

nous discutons de la nécessité de développer les compétences transversales à l'université dans le cadre des apprentissages linguistiques. Pour proposer des réponses aux problématiques de l'appropriation de compétences liées à l'écriture par les étudiant.es en situation de migration, nous nous inscrivons dans une approche intégrale et équitable de la compétence. Cette approche invite à ne laisser de côté aucune compétence, mais, au contraire, à considérer à leur juste valeur certaines compétences souvent minimisées ou prises pour accessoires dans l'écriture.

4.1. Ce qui caractérise une compétence : individu, ressource, action, contexte

Le terme *compétence* est apparu en français depuis la fin du XV^{ème} siècle ; il désignait alors « la légitimité et l'autorité » des institutions pour traiter des problèmes déterminés, avant de s'étendre vers la fin du XVIII^{ème} siècle au niveau individuel pour désigner la « capacité due au savoir et à l'expérience » (Bronckart & Dolz, 2002). Le terme est ensuite repris dans la linguistique générative de Chomsky qui théorise l'opposition entre *compétence* et *performance*, à partir de la différenciation entre la langue et la parole (Lefevre, 2013) : la compétence chomskienne désigne alors le potentiel biologique inné de l'individu, pendant que la performance est le comportement observable, reflet plus ou moins fidèle de la compétence (Dolz & Ollagnier, 2002).

Une compétence mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en situation ; par conséquent, elle suppose « l'intégration et le transfert d'apprentissages réalisés antérieurement, ainsi que leur combinaison opportune en situation nouvelle » (Letor, 2019, p. 22). Dans leurs travaux respectifs, Lefevre (2013) et Manach et al. (2019) identifient quatre éléments qui caractérisent généralement la compétence. Nous combinons ces caractéristiques qui tournent autour de l'individu, de ses ressources, de l'action et du contexte, et en faisons la synthèse suivante : la compétence concerne avant tout un individu. Cet individu possède des ressources diverses, cognitives (connaissances, acquis intellectuels), conatives (attitudes, motivation, valeurs personnelles) et affectives (bagage émotionnel). La compétence est ensuite liée à l'action : c'est dans l'action que les ressources de l'individu peuvent s'exprimer, c'est aussi l'action qui permet de repérer la compétence. Cette expression des ressources se fait dans un contexte donné ou dans une situation particulière (professionnelle, sociale, formative) de résolution de problèmes. Enfin, à travers la contextualisation, on peut juger de la pertinence ou de la non pertinence des ressources mobilisées.

Ces éléments caractéristiques permettent d'envisager des axes de prise en compte de la compétence et des pistes de son développement dans les situations de formation d'adultes. Ils soulèvent la nécessité de valoriser le sujet, ses ressources quelles qu'elles soient, ses acquis formels ou non formels (Antoine, 2013), ses expériences personnelles et professionnelles, ses sentiments, etc., et d'autoriser ou légitimer la mobilisation de ces ressources sous toutes leurs formes dans des situations pratiques d'apprentissage dont les objectifs sont clairement définis. La considération des compétences permet de dépasser la centration sur les résultats de l'action et les comportements observables (Lefevre, 2013), pour accorder également de l'importance aux processus contextualisés d'identification et de mobilisation des ressources dans l'action. La compétence ne sert pas seulement à réaliser des produits, mais aussi, et surtout, à élaborer des processus. Il reste à savoir, en situation de formation, comment instaurer un climat (à travers des postures, des consignes, des mots ?) qui assure la mobilisation de ces ressources, pour ensuite permettre la construction de nouvelles compétences.

4.2. De la transversalité de la compétence langagière

La compétence langagière peut être vue comme un vaste champ qui ne se réduit pas à la maîtrise des savoirs linguistiques et des opérations de communication : elle intègre des habiletés littéraciques constituées de représentations sociales, de rapports au langage oral et écrit et des pratiques orales et scripturales (Guernier et al., 2017). D'après Barré-De Miniac (2008), les savoirs linguistiques à eux seuls n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription, mais aussi d'élaboration des savoirs. D'autres éléments interviennent et relèvent « des opinions, des attitudes, des valeurs attachées à l'écriture et à ses usages » (*Ibid.*, p. 14). La compétence scripturale est ainsi un ensemble intégré de savoirs hétérogènes langagiers et représentationnels. Depuis les travaux initiateurs de Dabène (1987) ayant soulevé la complexité des compétences liées à l'écriture/lecture, on définit la compétence scripturale à travers trois composantes : les *savoirs*, qui peuvent être implicites ou explicites, les *savoir-faire* potentiels ou actualisés et enfin les *représentations*, motivantes ou dissuasives (Dabène, 1987). Cette compétence scripturale n'est jamais totalement et définitivement acquise : elle répond à un principe de continuum et se développe ainsi, toujours d'après Dabène (1987), tout au long de la vie. Enfin, elle varie en fonction des contextes et des types de réalisations (productions de textes par exemple) (Niwese, 2010).

Nous considérons qu'une compétence n'est jamais isolée et que, si elle peut être spécifique pour la réalisation d'une tâche donnée, elle est toujours connectée de manière plus ou moins directe à d'autres avec lesquelles, selon les capacités d'adaptation de l'individu, elle peut composer pour la résolution d'un problème défini dans un contexte différent. Ainsi, on peut remarquer que les composantes de la compétence scripturale (savoirs, savoir-faire et représentations), prises une par une, ne sont pas exclusivement liées à une seule compétence. Au contraire, une compétence regroupe des éléments qui sont par nature transversaux et qui, à leur tour, confèrent à la compétence un caractère transversal, connecté. Par exemple, une représentation dissuasive de l'orthographe, qui entrave l'appropriation de compétences orthographiques, peut influencer sur l'appropriation d'une compétence rédactionnelle (la ponctuation par exemple). D'un autre côté, sans que cela ne soit automatique, une médiation pour rendre cette représentation favorable à l'appropriation de la première compétence (orthographique) peut également entrer en ligne de compte dans l'appropriation de la seconde.

Une compétence est donc, à notre avis, transversale par nature, par les caractéristiques des éléments qui la composent. La compétence est transversale dans le sens où elle partage ses éléments constitutifs (savoirs, savoir-faire, représentations) avec d'autres compétences ; ces éléments connectent les différentes compétences concernées. C'est pourquoi nous préférons désigner cette transversalité comme *connective*. Elle peut permettre la construction d'autres compétences. Dans la logique de cette conception (en lien avec la construction des compétences créatives), les éventuelles compétences sont quasi infinies : elles sont des compositions d'éléments (savoirs, savoir-faire, représentations), eux-mêmes innombrables. Cependant, cette vision ne soutient aucunement une certaine « polyvalence » de la compétence. Il n'y a pas de « super compétence » (Niwese, 2010). Nous abondons dans le sens de Bucheton (1995 ; 2014), de Niwese (2010) ou encore de Lafont-Terranova et al. (2016) qui soutiennent qu'il ne saurait exister de compétence scripturale polyvalente et « adaptable à toutes » les situations d'écriture. Pour Bucheton (1995), avoir été bon en rédaction ne garantit pas nécessairement la réussite dans la rédaction d'un devoir d'économie, d'un article scientifique, d'un rapport d'activité ou d'un CV. Une didactique qui intègre ce fait doit centrer son action sur le développement des compétences scripturales propres à chaque type de texte. En diversifiant les types de textes, les apprenant.es peuvent acquérir des compétences scripturales variées relatives aux différents types de textes (Niwese, 2010). Aussi, en proposant aux apprenant.es de travailler sur des textes variés, on renforce leur adaptabilité. Certains genres de texte se ressemblent : écrire un article de recherche peut permettre d'aborder l'écriture d'une mémoire ou d'une thèse avec moins de

mal, du fait des grandes similitudes présentes dans ces différentes démarches de recherche. Mais ce passage d'un genre à l'autre relève plus d'une capacité d'adaptabilité qui implique plusieurs types de compétences que de l'exploitation d'une super compétence qui s'occuperait de toutes les tâches d'écriture.

La compétence scripturale est donc transversale par ses éléments constitutifs (une transversalité *connective*, différente de celle *intégrale* des compétences dites transversales que nous évoquerons dans le point suivant), mais elle n'est pas polyvalente dans le sens où elle ne se superpose pas à une autre dans un contexte différent ; elle peut, en revanche, s'adapter et participer à la construction d'une autre, plus adéquate à la réalisation d'une nouvelle tâche. Mais si la compétence scripturale peut être confrontée à un flou conceptuel concernant sa transversalité, certain.es auteur.trices (Bauvet, 2019 ; Bezzari et al., 2019 ; Frayssinhes, 2019 ; Gendron, 2019 ; Guyon, 2019 ; Kennel, 2019 ; Letor, 2019 ; Manach et al., 2019 ; Santelmann, 2019 ; Souhait et al., 2019 ; Vidal & Labbé, 2019) traitent du caractère polymorphe de la notion de compétence et s'accordent à distinguer les compétences dites *transversales* des compétences dites *techniques*.

4.3. Les compétences transversales cognitives non techniques, sociales et émotionnelles

Contrairement à la transversalité de la compétence scripturale que nous avons qualifiée de *connective* parce que se jouant au niveau des composantes, la transversalité de certaines compétences peut être désignée comme *intégrale*. L'intégralité de cette transversalité tient dans le fait qu'on peut retrouver les compétences qui la comportent dans des situations variées. Ce sont ces dernières compétences qu'on désigne le plus souvent sous le terme générique des *compétences transversales*. Si une compétence, construite dans un contexte donné, est « susceptible, sous certaines conditions, d'être transférée dans des situations qui n'ont peut-être en commun que la mobilisation de cette compétence » (Letor, 2019, p. 23), alors cette compétence peut être dite transversale. Les compétences transversales sont souvent désignées sous l'appellation anglophone *soft skills* (en opposition aux *hard skills* qui sont les compétences techniques) : elles « désignent souvent un ensemble de compétences telles que la communication, la créativité, le travail en équipe, la résolution de problème, la gestion des conflits, etc., que l'on distingue des connaissances et compétences techniques » (Bauvet, 2019, p. 11). Dans certains référentiels, ces compétences peuvent être désignées de manière très

générale, incluant, en plus des compétences comportementales, sociales et civiques, la capacité de communication en langue maternelle et/ou langue étrangère, la culture numérique et informationnelle, la capacité à apprendre et à se former tout au long de la vie, l'esprit d'initiative et d'entreprise, les compétences en mathématiques ainsi qu'en sciences et technologies, la sensibilité ou encore l'expression culturelle (Kennel, 2019).

La conception de la transversalité des compétences varie selon les auteur.trices et les référentiels. On peut identifier plusieurs catégories de ces compétences transversales. Nous en désignons trois qui nous intéressent particulièrement dans notre travail :

Considérons tout d'abord les *compétences cognitives non techniques*. Ces compétences sont le fruit d'une mobilisation cognitive forte, sans relever d'un domaine technique particulier. C'est dans cette catégorie que nous mettons par exemple l'esprit critique ou la créativité. La créativité (que nous décrivons en lien avec l'écriture plus en détail dans le chapitre suivant) désigne une « étrange composante de l'intelligence qui permet de résoudre des problèmes en sortant des rails » (Aznar, 2009, p. 23). La créativité peut relever d'un individu unique qui combine de manière inédite ses connaissances et expériences pour proposer une solution, mais elle peut également parfois relever d'une collecte d'idées de plusieurs personnes (des apprenant.es dans le cadre d'un projet par exemple) (*Ibid.*). Dans le dernier cas, la créativité se construit sur la base de l'existence d'autres compétences (sociales, organisationnelles) en lien étroit avec autrui. La créativité (individuelle comme collective) permet d'envisager son milieu d'exercice (au travail ou en apprentissage) comme « un espace potentiel de *jeu* avec le réel, un espace de développement, de réalisation de soi et de participation – en lien avec autrui – à la transformation de ses milieux de vie » (Almudever, 2017).

Désignons, en deuxième lieu, les *compétences sociales ou relationnelles*. Cette catégorie de compétences est souvent assimilée, de manière tronquée, aux *compétences civiques*, celles qu'il faut, à l'individu lambda, pour être un « bon citoyen », ou encore à la personne étrangère, pour s'intégrer socialement et professionnellement. D'après Manach et al., (2019), en 2006, le Parlement européen définissait par exemple les compétences sociales et civiques dans un lot de huit compétences clés dont « les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir » (Manach et al., 2019, p. 33). Dans le contexte professionnel, elles sont étroitement liées au travail d'équipe, au respect des codes internes. Concernant la formation d'adultes, nous envisageons cette catégorie un peu plus

dans le sens de l'émancipation, c'est-à-dire ce qui entre dans le cadre de la consolidation des rapports de non dominance entre une personne et elle-même (le défaut de rapport équilibré avec soi est souvent à l'origine du manque de confiance en soi ou d'estime de soi) ou entre une personne et autrui (confiance à autrui, travail en équipe, répartition des rôles ou des tâches, partage de rituel et d'un espace-temps, etc.). En formation, ces compétences sociales permettent la construction d'une ambiance de groupe qui contribue largement à assurer le succès des apprentissages. Apprendre ensemble peut être un levier d'engagement (motivation collective) et d'émancipation (construction d'un regard critique, changement du rapport à soi, à autrui et au monde) pour les apprenant.es (Cristol, 2017). Gout (2015) soutient qu'en situation de formation, particulièrement pour les personnes en situation de migration, « la réussite dépend moins des *outils* que des liaisons interpersonnelles, des relations sociales et interculturelles, des activités collaboratives, de la qualité des interactions en classe » (p. 140).

La troisième catégorie de compétences transversales qui nous intéresse ici est celle des *compétences émotionnelles*. Le psychologue Bandura (2007) a montré dans ses travaux, depuis le milieu du XX^{ème} siècle, que les sentiments sont le cœur de la réussite. Il théorise le sentiment d'auto-efficacité qui désigne en effet la croyance qu'un individu possède en ses capacités, pour s'imposer des objectifs et s'engager à réaliser (commencer, poursuivre, achever) ou pas une tâche. Se référant à ces travaux, Carré (2004) soutient que « pour réussir, les gens ont besoin d'un sentiment de leur efficacité personnelle à entreprendre et poursuivre l'action » (*Ibid.*, p. 47). Les émotions, la perception que l'apprenant.e a de celles-ci et les manifestations physiologiques qui en découlent, constituent « une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire » (Puozzo, 2013). Dans la formation linguistique des adultes, la centration sur les aspects identitaires et le renforcement des valeurs de *soi*, l'estime de soi ou encore la confiance en soi, sont des pistes très intéressantes pour engager les apprenant.es dans leur apprentissage. Pour Rinaldi (2020) et Navarre (2020), ces valeurs de soi sont une composante essentielle de la personnalité et sont les moteurs de la motivation et de l'envie d'apprendre, de relever des défis personnels et professionnels, de rencontrer de nouvelles personnes, de s'ouvrir aux autres et au monde. Cités par Gout (2015), Alen et Manço (2012) soulignent que « le terme appropriation signifie avant tout aimer la langue, l'autre, sa culture et ce qui fait son identité, cela suppose la présence des dimensions de plaisir, de sensation et d'émotion. Mais pour que le plaisir puisse naître, il faut d'abord qu'il y ait un désir » (Gout, 2015, p. 143). Les rapports affectifs ou émotionnels sont donc l'essence même de l'appropriation.

4.4. L'adoption difficile, mais nécessaire des compétences transversales à l'université

La question concernant la possibilité du développement des compétences transversales par l'apprentissage mérite d'être posée. Pour Bauvet (2019), le milieu académique ne s'est pas encore franchement saisi du sujet. Même le mouvement de l'approche par compétences qui, depuis les années 90, a largement contribué avec des propositions au changement de perspectives et à la (re)construction de dispositifs et de démarches de formation, n'a pas réussi à changer les choses en profondeur. D'après Bauvet (2019) :

« L'approche par les compétences, en général, part en effet du principe selon lequel ces ressources sont développées par les individus dans leur apprentissage théorique et pratique. On se situe dans l'exercice d'une loi de l'offre et de la demande, et on attribue une valeur utile à des compétences qui ont la caractéristique de déborder des cadres de la formation initiale dont les représentations collectives demeurent encore souvent l'apport de connaissances (théoriques) et/ou d'apprentissages techniques » (p. 16).

Une piste d'explication très sérieuse du fait que l'université n'ait pas pris à bras-le-corps cette question des compétences transversales aussi rapidement que le monde professionnel, c'est la complexité de « l'enseignement » de ces compétences. On dit souvent qu'une compétence ne s'enseigne pas, ne s'apprend pas, mais se construit. À l'université, cette construction est souvent disciplinaire. De ce fait, les compétences transversales, parce que sortant des cadres disciplinaires d'enseignement et n'étant la spécialité d'aucun.e enseignant.e, posent évidemment problème. Une seconde piste, probablement afférente à la première, renvoie aux représentations relatives aux compétences transversales dans ce milieu académique où elles sont souvent désignées par la négative en tant que « compétences non-académiques » (Bauvet, 2019). Pourtant, paradoxalement, ces compétences transversales sont implicitement (et parfois explicitement) attendues et reconnues dans le cadre des études et peuvent être par conséquent considérées comme des compétences académiques, qui selon la définition de Letor (2019), « font référence à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes particulièrement exigées dans des situations d'étude et de recherche » (p. 23).

Toutefois, du fait des politiques publiques de valorisation de l'engagement étudiant, la place des compétences transversales fait de plus en plus l'objet d'une attention nouvelle (Bauvet 2019). Les différentes filières universitaires se préoccupent davantage de l'accompagnement des étudiant.es dans le développement des compétences transversales. Cet accompagnement s'inscrit même dans les priorités des politiques d'éducation : des autorités institutionnelles et

politiques, nationales et internationales prennent explicitement position sur la question : « les étudiants, à la sortie de leurs études, devraient être capables d'analyser, de synthétiser et de développer leur jugement critique, de communiquer efficacement et de travailler en équipe, de s'adapter à des situations complexes et pluridisciplinaires » (Letor, 2019, p. 24).

D'autre part, l'objectivation des compétences transversales à l'université apparaît « comme une piste fertile dans le processus de reconnaissance professionnelle pour des individus de plus en plus contraints à différents types d'adaptation dans les organisations qui les emploient » (Santelmann, 2019, p. 6). Ainsi, en grande partie, l'enjeu affiché du développement des compétences transversales dans la formation académique est clairement « celui de l'insertion professionnelle et de l'employabilité tout au long de la vie » (Kennel, 2019, p. 66). Demeurées longtemps volontairement ou involontairement faiblement reconnues professionnellement (Bauvet, 2019), les compétences transversales sont plébiscitées par les employeurs comme sécurisant les parcours et la mobilité professionnelle (Kennel, 2019). Dans une phase accélérée de la transformation des métiers, de la péremption des compétences techniques et de l'obsolescence des connaissances (Bauvet, 2019), les compétences transversales semblent occuper une place décisive dans le milieu de l'emploi qui ne laisse pas l'université indifférente. Dans les parcours d'apprentissage linguistique à l'université, on est ainsi de plus en plus attentif aux compétences plurilingues, pluriculturelles et interculturelles (Mathis, 2013 ; Hassan, 2016), aux compétences créatives et émotionnelles (Chartier & Frier, 2009 ; 2015 ; Domp martin-Normand, 2015 ; 2019). Les compétences simplement langagières, à elles seules, sont admises comme insuffisantes. Néanmoins, on pourrait se demander, à la suite Cifali (2018) : « quelle éducation pour que ces qualités soient authentiquement construites ? Quel parcours ? Quelle présence au monde et à soi-même ? » (*Ibid.*, p. 43). Dans quel modèle institutionnel (l'organisation) et pédagogique (les méthodologies et les pratiques) ces compétences peuvent-elles se développer adéquatement ?

4.5. Notre conception de la place des compétences transversales à l'université

Notre conception, peut-être idéaliste, de la place que devraient occuper les compétences transversales dans l'enseignement supérieur, notamment dans les apprentissages linguistiques se rapproche du modèle intégré mixte décrit par Kennel (2019) : dans ce modèle, la formation aux compétences transversales est intégrée dans les cursus, et « une offre complémentaire (thématiques particulières difficiles à intégrer dans les cursus, publics spécifiques ne bénéficiant

pas d'offre ou ayant des besoins spécifiques) est proposée, associée à un accompagnement à l'ingénierie et à des services en ligne ou en présence » (p. 70). Nous soutenons en effet l'intégration explicite de la construction des compétences transversales dans les cursus parce que, comme le souligne Letor (2019), contrairement aux compétences dites académiques qui font l'objet de programmes spécifiques de formation et d'évaluation plus ou moins bien définis, les compétences transversales sont souvent « acquises implicitement et évaluées sans avoir toujours fait l'objet d'une formation spécifique » (p. 24). Il est important donc que les programmes de formation insistent sur cette intégration et que des formations soient organisées pour les enseignant.es à cet égard. Intégrer à son contenu disciplinaire des contenus transversaux est nécessairement exigeant et peut être éprouvant pour l'enseignant.e qui est souvent uniquement spécialiste de contenus disciplinaires et pas des compétences transversales à développer chez les apprenant.es. Les potentielles difficultés dues à l'éloignement des contenus de spécialité peuvent donc faire peur, à moins d'y être préparé.e. Cette intégration nécessite par ailleurs une remise en question de l'organisation académique en champs disciplinaires juxtaposés et des objets autour desquels s'organisent les parcours ; elle « ouvre l'enseignement à d'autres méthodologies, et tend à modifier les modes de coordination du travail enseignant, traditionnellement régulés par la formule : un professeur, une discipline, une période de cours » (*Ibid.*, p. 21).

L'intégration du développement des compétences transversales dans l'enseignement disciplinaire à l'université génère une ouverture méthodologique à l'innovation pédagogique et à une mutualisation de ces innovations. Prendre en compte les compétences transversales permet de dépasser la « vision mécaniste de l'enseignement » (Bauvet, 2019, p. 16) et redéfinit les missions des enseignant.es. Ces dernier.ères seraient amené.es « à collaborer davantage, à partager leurs contenus, à coordonner de manière plus intense leurs pratiques de formation et d'évaluation » (Letor, 2019, p. 25). Et comme souligné déjà, il faut que les enseignant.es y soient assez acculturé.es : le plus souvent, l'introduction des compétences transversales implique, pour l'enseignant.e, de concevoir, mettre en place et tester des méthodologies actives et/ou nouvelles, ce qui peut être d'une part chronophage et d'autre part source de remise en question et générateur d'incertitudes (mise en jeu de l'identité professionnelle de l'enseignant.e) (Letor, 2019). L'enseignant.e doit être formé.e à pouvoir porter une réflexivité sur ses propres actes, se remettre en question, « accepter de n'avoir pas toujours raison » et se confronter aux autres et à leurs expériences (Cifali, 2018, p. 43).

Enfin, nous pensons que l'intégration des compétences transversales est une des meilleures voies pour proposer un enseignement équitable (Santelmann, 2019), fondamentalement attentif aux besoins particuliers de tou.tes les apprenant.es. Cela est sans doute lié à l'exigence d'innovation pédagogique que nous avons déjà évoquée, mais il ne sera plus question d'enseigner des compétences mais d'accompagner des apprenant.es à construire des compétences. Et l'accompagnement n'est possible qu'au prix de la différenciation. L'équité ici repose sur le fait d'intégrer les compétences transversales et, dans le même temps, d'individualiser l'accompagnement dans les parcours d'appropriation. Un tel cadre peut permettre de valoriser des expériences souvent faiblement (ou pas du tout) valorisées. Les expériences de la migration par exemple restent encore symboliquement dévalorisées ou dévalorisantes (selon les points de vue) alors qu'elles sont souvent, sinon quasiment toujours, doublées de nombreuses compétences capitales telles que créativité, résilience, travail en équipe, analyse de situation, etc. Dans un tel cadre, on pourrait également admettre la mise en place de dispositifs d'aide particuliers, à condition de ne pas tomber dans des cloisonnements de cursus dédiés de manière stigmatisante à certaines catégories de personnes du fait de la particularité de leurs parcours socioculturels et/ou académiques (étudiant.es étranger.ères, allophones, en situation de migration, etc.). L'accompagnement différencié aide à l'engagement des apprenant.es.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

En nous situant dans une perspective culturelle de la littératie, nous la considérons comme renvoyant à la fois au rapport qu'on a vis-à-vis de l'écrit et aux compétences liées à l'utilisation de l'information écrite. Cette conception élargie démocratise l'accès à l'écrit et met notamment en exergue la littératie comme un pouvoir à la fois d'abstraction (percevoir les mots en jeu et le jeu des mots) et d'apprentissage (pouvoir apprendre et vouloir continuer à apprendre). Toujours dans cette perspective culturelle élargie, un lien fondamental entre littératie, identité et rapport à l'écrit peut être établi. Ce lien invite à considérer l'apprentissage de l'écrit comme une négociation identitaire. Au prix de cette négociation, l'apprentissage peut se faire avec des rapports à l'écrit davantage favorables à l'engagement de la part de l'apprenant.e. Au regard de cette approche (par la négociation), et en lien avec l'évolution de

la conception de l'écriture à l'université (passant de la maîtrise à une considération littéraire plus large), nous soulevons la question de la place, à l'université, de la créativité en particulier, et des compétences transversales en général. Des démarches expérimentales déjà mises en place et des recherches menées à propos du sujet montrent que l'intégration des compétences transversales à l'université constitue une occasion d'innovation pédagogique et représente une voie vers un enseignement équitable (attentif aux besoins particuliers des apprenant.es et valorisant certaines de leurs compétences et expériences souvent faiblement ou pas du tout valorisées).

Chapitre 4 : Les ateliers d'écriture créative comme réponse aux besoins littéraciques des étudiant.es en situation de migration

Il n'y a pas une didactique qui serait spécifiquement adaptée pour répondre aux besoins littéraciques des étudiant.es en situation de migration. Au contraire, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les problématiques didactiques qui touchent ce public sont à la croisée de plusieurs chemins. Néanmoins, du fait de leurs attributs plurilingues et pluriculturels particulièrement marqués, des contextes social et universitaire d'urgence d'apprentissage de l'écrit et de leurs besoins spécifiques de rentrer dans la culture de l'écrit de leur société d'accueil, nous assistons, face à ces étudiant.es, à une nécessité d'adapter les formes didactiques pour accompagner adéquatement ces publics et répondre au mieux à leurs besoins littéraciques. Être riche de langues, de cultures et d'expériences diverses est admis comme un avantage potentiel dans l'apprentissage. De même, le potentiel créatif liée au plurilinguisme et au pluriculturalisme est de plus en plus confirmé par la recherche (Mathis, 2013 ; Piccardo, 2016). Du fait de leur richesses linguistiques, culturelles et expérientielles, les étudiant.es en situation de migration sont donc souvent dans des dispositions favorables à la création. Il reste à trouver sous quels formats intégrer ces dispositions et les éléments identitaires, culturels et expérientiels, non simplement de manière accessoire et partielle, mais au cœur de l'apprentissage de l'écrit. Car, si la reconnaissance de ce potentiel et l'exposition à de nombreuses cultures et langues sont une phase initiale importante, elles restent insuffisantes pour explorer la créativité comme perspective didactique. Le processus créatif dans l'apprentissage doit être stimulé, parce qu'il n'a rien d'automatique ; il doit être autorisé, ce qui suppose un autre rapport à la normalité ; il doit être accompagné et guidé vers des objectifs d'apprentissage précis. C'est donc les modalités de cette exploration que nous tentons de développer dans ce chapitre.

1. La créativité comme un levier d'apprentissage

1.1. D'une réalité (sociale) à une autre (pédagogique)

Il est communément admis l'importance sociale de la créativité : il s'agit d'une compétence clé pour faire face aux défis sociaux, amenée par les sociétés de la connaissance

postindustrielles (Romero et al., 2017). Toutefois, malgré l'importance prônée de la créativité et de la collaboration dans la société du XXI^{ème} siècle, cette compétence n'est que rarement une priorité éducative (*Ibid.*). Quoi que l'on dise, les tentatives d'intégrer la créativité à l'école ou à l'université restent souvent des initiatives théoriques louables, mais qui se confrontent à d'énormes réalités normatives des terrains respectifs. Par exemple concernant la créativité linguistique et particulièrement dans l'écriture, Bucheton (2014) souligne que « l'école, par la rigidité de ses tâches, normes, formes d'évaluation, modèles didactiques, ne favorise pas la variabilité et la mobilité du langage, essentielles à la pensée et à l'écriture » (p. 79). L'autrice pointe ainsi la dimension créative peu explorée en classe de l'écriture, la didactique de l'écriture ayant beaucoup focalisé l'attention des enseignant.es sur les dimensions communicatives de l'écriture au détriment d'une approche par la question du sujet écrivant et son activité qui appelle à porter une attention nouvelle sur la dimension réflexive et créative de l'écriture (Bucheton, 2014). À défaut d'être une priorité éducative, « la créativité est souvent perçue négativement dans les milieux éducatifs » (Romero et al., 2017, p. 30).

Dans les sociétés actuelles, nous faisons de plus en plus face des « économies de la connaissance créatrice où on produit des idées plutôt que des objets » (Piccardo, 2016, p. 57). La dimension de la créativité dans l'apprentissage de la langue, et en particulier de l'écrit, pour faire face à cette réalité est alors grande. Il reste à savoir comment concrètement exploiter les diversités linguistiques et culturelles aux fins d'exploration de cette créativité dans l'apprentissage et à voir de quels types d'appropriation cette exploration est garante (appropriation linguistique, sociabilisation, etc.) et dans quelles mesures. Il s'agira, comme le relève Piccardo (2016) :

« De se donner l'objectif de favoriser un apprentissage créatif, de former à la créativité [...], d'infuser la créativité dans les pratiques pédagogiques compte tenu que la créativité ne peut pas être une injonction [...], de créer un terrain favorable, de fournir des occasions pour que les apprenants soient créatifs et de valoriser leur cheminement dans ce sens » (p. 68).

Toujours d'après Piccardo (2016), engager la créativité au cœur d'un apprentissage, c'est engager les apprenant.es dans des tâches proches de la vie réelles où sont convoquées leurs expériences et où ils.elles entrent en contact avec d'autres individus, ce qui contribue à définir leur identité propre. Il s'agit donc d'une exploitation pleine des connaissances, compétences et expériences au service de l'apprentissage : « faire quelque chose pour apprendre et non pas apprendre pour faire quelque chose » (*Ibid.*, pp. 68-69).

1.2. La créativité, de quoi parlons-nous ?

« Le territoire de la créativité est immensément étendu, avec des frontières communes aux terres de l'imaginaire, irrigué par les sources des mythes et des archétypes, parcouru par les brumes de l'inconscient individuel et collectif » (Aznar, 2009, p. 24).

Romero et al. (2017) définissent la créativité comme une compétence à travers laquelle des sujets « démontrent leur capacité, individuellement ou en équipe, à développer un processus de conception d'une solution adaptée au contexte de la situation-problème et jugée nouvelle, pertinente par un groupe de référence » (pp. 29-30). Cette définition met en évidence différentes composantes de la créativité. En effet, la créativité est une affaire de personnes-sujets (prises individuellement ou en groupe), d'un contexte-problème (professionnel, social, formatif) et enfin d'un ensemble de ressources (cognitives, conatives et affectives) mobilisées pour proposer une solution jugée adaptée ou non. De ce fait, « la créativité est de nature subjective et contextuelle, car elle est définie en lien aux relations entre le contexte, le sujet créatif et le groupe de référence qui juge de la créativité » (*Ibid.*, p. 30). Cette conception corrobore la logique proposée par Csikszentmihalyi (1988) selon laquelle la créativité résulterait de l'interaction d'un système composé de trois éléments : « une culture dotée de règles symboliques, une personne qui introduit une nouveauté dans ce domaine symbolique et des experts qui reconnaissent et valident l'innovation » (*cité par* Piccardo, 2016, p. 69). On peut alors déceler, dans la créativité, la phase de création (ou le processus créatif) et le produit créatif dont on jugera de l'adaptation ou de la pertinence. L'adaptation est à considérer ici, non comme une exigence de rentrer dans les clous, mais comme un appel à la parcimonie. Cette notion de parcimonie est capitale : elle est un nerf de guerre dans la créativité. D'après Romero et al. (2017), c'est l'aspect parcimonieux qui permet de marquer la différence entre l'originalité et la créativité : une production peut être originale sans être créative. Les auteur.trices prennent l'exemple d'une voiture à six roues qui peut être originale mais, parce qu'utilisant plus de ressources, si elle ne répond pas à un besoin auquel ne peut répondre une voiture à seulement quatre roues, elle viole ce principe de parcimonie et ne sera pas jugée créative. Il en est de même de la créativité dans les tâches d'écriture : le choix judicieux des mots intervient de manière capitale dans la détermination de la créativité de la production. À effet plus ou moins égal, la solution la plus pratique et la plus directe est la plus créative. Dans ce sens, l'écriture créative ne relève pas de l'extraordinaire : elle utilise de manière parcimonieuse des outils ordinaires de la langue pour raconter, dire, exprimer des sentiments, etc., le tout teinté de la singularité de

l'écrivain-créateur afin de conférer une originalité à la production qui la distinguerait des autres (originalité + parcimonie = créativité).

Mais la créativité comme capacité à créer est un continuum : avant d'être un résultat, donc un produit (un objet, une idée, un service, une solution, etc.), est avant tout un processus de création, d'élaboration. Le processus créatif :

« Est essentiellement un processus de confrontation entre deux sphères mentales, celle qui a pour fonction de s'adapter le mieux possible à la réalité et à ses contraintes en utilisant des mécanismes déductifs et celle qui a pour fonction de s'éloigner de cette réalité en oubliant les mécanismes déductifs, renforcés par l'habitude, pour produire des constructions insensées, à la limite du délire » (Aznar, 2009, p. 24).

À la suite d'Aznar (2009), nous pouvons distinguer différentes formes de création : l'expression imaginaire, la création artistique, la production des idées et l'innovation.

❖ La création, un imaginaire qui a trouvé un mode d'expression

Pour Aznar (2009), l'expression imaginaire est plutôt ludique. D'après cet auteur, la création naît à mi-chemin de deux territoires : « ce n'est pas ce qui existe déjà, ce n'est pas non plus un délire incommunicable, mais un imaginaire qui a trouvé un mode d'expression » (p. 24). La traduisant sous une forme imagée, Aznar (2009) définit l'imagination comme « la faculté de produire des images en l'absence du modèle et même sans lien avec le réel ; c'est la faculté de puiser dans la mémoire, dans celle des jours et dans celle des nuits et de combiner à l'infini ces images comme un reflet sur l'eau d'un fleuve » (p. 24). L'auteur soutient que la production imaginaire serait « privée et à la limite incommunicable, comme le sont nos rêves que l'on peut ressentir mais non complètement traduire », c'est pourquoi, d'après lui, « un langage formel exprimé dans une syntaxe grammaticale pure, cherchant à se traduire dans *une belle écriture* traduit mal le flou du rêve, la richesse diversifiée et chaotique de l'imaginaire » :

« On traduit mieux l'imaginaire avec un langage déstructuré, fait d'associations *libres*, à la limite par l'écriture automatique, ou par un langage métaphorique qui se retrouvera dans la poésie » (*Ibid.*, p. 25).

D'autre part, toujours d'après Aznar (2009), l'expression des émotions serait étroitement liée avec l'expression imaginaire. Cette liaison s'explique d'une part parce que l'imaginaire se construit dans les moments chargés affectivement (l'enfance, les expériences fortes) et faire ressortir ce stock d'images, c'est faire couler à nouveau le torrent affectif qui a présidé à son origine. Ainsi, de même que l'imaginaire, l'émotion serait canalisée par une série de conventions sociales. De ce fait, « ouvrir les vannes à l'imaginaire, c'est ouvrir les vannes à

l'émotion » (*Ibid.*, p. 25). Pour l'auteur, les freins à l'expression naturelle de l'imaginaire sont donc généralement issus de ces deux facteurs : un conditionnement méthodique à censurer son imaginaire pour mieux s'adapter à la société et/ou le refus d'exprimer ses émotions habituellement liées au territoire de l'imaginaire.

Aznar (2009) identifie enfin cinq raisons qui militent en faveur d'un développement de l'expression imaginaire :

- Cette expression permet de révéler une richesse intérieure dont est porteur chaque individu, elle révèle donc un *trésor du monde* ;
- Ensuite, l'expression de l'imaginaire se fait dans un processus ludique, libérateur, elle se présente comme un facteur de développement personnel qui a un effet psychothérapeutique ;
- Sur le plan collectif (avec des apprenant.es ou autres), l'expression de l'imaginaire est un bon moyen d'entraîner les groupes à diverger et à se nourrir de la diversité ;
- D'autre part, la libération de l'imaginaire constitue une production de « matériau » imaginaire dont on pourra se servir plus tard en phase de production d'idées ;
- Enfin, l'expression de l'imaginaire est une manière de produire un « matériau » projectif dont on se servira éventuellement, après analyse, dans les études de motivation.

❖ La création comme un art

La création artistique constitue une seconde forme d'expression de la création. Pour Aznar (2009), la création artistique part, non du réel, mais directement de l'imaginaire de l'artiste, celui-ci devant engager un dialogue avec le support de son expression (la feuille blanche, l'argile à modeler, la pierre à sculpter, etc.) pour pouvoir exprimer son imaginaire. Le créateur artiste « se situe précisément entre l'artisan et le fou » c'est-à-dire qu'il « maîtrise une technique d'expression lui permettant de véhiculer un contenu chargé fortement d'émotion, c'est un fou qui maîtrise une forme » (*Ibid.*, p. 28). Appliquer à l'écriture, la création artiste serait par exemple la maîtrise de genres textuels dans lesquels on laisse libre cours à son imaginaire, et ce, en toute parcimonie.

❖ La création comme une production d'idées

La troisième forme d'expression de la création, c'est la production des idées ou l'inventivité. Il s'agit d'un :

« Processus circulaire qui comprend plusieurs étapes ; c'est un processus dialectique, c'est une résolution de conflits ; ce n'est pas un processus de détente ludique mais un processus de tension, comme un match d'échecs ; c'est un effort, c'est un travail, au sens de rencontre de l'énergie avec la matière » (Aznar, 2009, p. 27)

D'après Aznar (2009), la création artistique répond à une demande interne (celle de l'inconscient) et se distingue de la recherche d'idées qui, elle, répond à une demande externe (celle d'un.e enseignant.e par exemple), une obligation de trouver une solution à un problème imposé de l'extérieur par quelqu'un.e qui va ensuite porter un jugement selon une certaine objectivité. Contrairement à la recherche d'idées qui aurait une utilité évidente (comment résoudre telle ou telle difficulté, répondre à telle question), « la création artistique ne répond à aucune fonctionnalité, elle n'a pas d'utilité, c'est *l'art pour l'art* » (*Ibid.*, p. 29). Toujours d'après Aznar (2009), la fonction de l'artiste et celle du producteur d'idées se distingue également au niveau de l'adaptation à la réalité : « la caractéristique du créateur est d'être généralement en rupture [...]. Parce qu'elle résout un problème posé, la production d'idées est généralement plus adaptée à la réalité, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas originale, surprenante, « géniale », mais elle est par définition moins anticipatrice » (p. 29).

De manière générale, la créativité n'est pas incompatible avec la production et l'utilité (même si on oppose le créatif au fonctionnel) au contraire, la créativité est propulsée par ces dernières qui en sont comme son début et sa finalité. Comme le soutiennent Puozzo Capron (2014) et Huver & Lorilleux (2018), la créativité peut, avant tout, être prise comme un moyen d'adapter les publics (des publics d'apprenant.es par exemple) aux caractéristiques et exigences particulières attendues aujourd'hui dans le monde de l'emploi : dans ce sens, ce ne sont plus seulement les compétences techniques professionnelles qui sont requises, mais également des capacités d'innovation afin de s'adapter aux besoins de la société de manière générale. L'efficacité et l'utilité sont alors conçues comme de nécessaires adaptations aux besoins (Huver & Lorilleux, 2018). Un piège demeure toutefois dans cette créativité qui se veut utile, c'est que « l'adaptation aux besoins n'est parfois pas très loin de la soumission à ceux-ci » (*Ibid.*).

❖ La création comme une innovation

Enfin, l'innovation constitue la dernière des quatre formes d'expression de la création définies par Aznar (2009).

« Comme dans l'herbe d'une prairie, à l'endroit où nous passons souvent pour aller de la maison jusqu'à la porte, nos pensées tracent des chemins. Apprendre, développer la mémoire, c'est répéter le même chemin plusieurs fois ; s'habituer également. Perdre la mémoire, c'est détruire la trace du chemin. Inventer, c'est tracer des chemins nouveaux » (p. 30).

L'innovation serait la recherche de nouvelles voies pour atteindre des objectifs précis ou des objectifs améliorés ; *l'invention*, elle, serait le fait de trouver des voies nouvelles pour aboutir à un produit non encore trouvé, contrairement à la *découverte* qui utilise des voies plus ou moins déjà empruntées et qui débouche sur un produit non encore dévoilé au sujet et au groupe de référence.

Dans le cadre de l'écriture créative, nous pouvons nous référer aux six fonctions du langage (les fonctions expressive, référentielle, poétique, phatique, métalinguistique et conative, se rapportant respectivement au destinataire, au contexte, au message, au contact, au code et enfin au destinataire) théorisées par Jakobson (2003). La création comme une innovation peut consister à un agencement différent des mots et une organisation autre des idées pour livrer un message. Le point focal reste le message, et une part importante de soi est également prise en compte, de même que le destinataire (le lectorat), tout en prenant des détours au niveau des canaux de transmission. Comme le soutient Tauveron (1999), le message est souvent pris comme censé préexister à son codage, et le codage comme n'altérant ni ne donnant consistance au message. Or, le codage peut intervenir de manière déterminante dans l'écriture créative et contribuer à donner un sens différent ; ce sens donne quelques fois lieu, de manière légitime, à des interprétations non nécessairement identiques (entre le codage lors de l'émission et le décodage lors de la réception).

Qu'il s'agisse de l'innovation ou de l'invention, le sujet impliqué dans le processus de la création est amené à effectuer un contournement, un dépassement des normes, des idées reçues et des représentations toutes faites qui sont généralement des voies tracées qui inhibent et restreignent la réflexion, la pensée. Pour Huver et Lorilleux (2018), même si la langue reste avant tout conçue comme un outil de communication, la créativité peut constituer un « détour » ou un « prétexte » pour favoriser cette communication, et dans certains cas plus ou moins

caricaturaux comme les situation d'apprentissage linguistique, pour « faire passer *la pilule amère de la grammaire*, de manière dite *ludique* » (Huver & Lorilleux, 2018).

1.3. La dimension émancipatrice de l'écriture créative telle qu'envisagée dans ce travail

Qui parle de créativité parle de rapport au monde, tant dans la production que dans la réception de l'œuvre créée. Dans le cadre de notre travail, nous envisageons la créativité comme se trouvant à la croisée de chemin entre l'expression imaginaire (convocation des émotions), la création artistique (maîtrise de formes de texte, extension de ces formes), la création d'idées (convocation d'idées, de souvenirs, etc.) et l'innovation (exploitation et expression libres et inédites des souvenirs, expériences, etc.). D'autre part, nous considérons la créativité comme une prise de risque envers soi et autrui. Tout d'abord, une prise de risque envers soi dans le sens où chaque créateur est amené à croiser ses connaissances en y adjoignant un brin de *folie*, cette touche particulière qui lui permet de sortir des sentiers battus et de représenter l'ordinaire d'une nouvelle façon, sous une nouvelle forme. C'est ainsi la « nouveauté » et « l'adaptation » au contexte dans lequel elle se manifeste qui caractérisent la créativité (Huver & Lorilleux, 2018). La créativité comme prise de risque envers soi relève aussi d'une perte de contrôle, d'une sortie de sa zone de confort : pour être créatif.ve, il faut lâcher prise, se résoudre à ne pas pouvoir/vouloir tout contrôler et à courir l'aventure, conscient.e des périples, des erreurs potentielles. Être créatif.ve, c'est insérer dans un réseau de sens qui nous est propre, de nouvelles significations qui seront elles-mêmes configurées par ce réseau (*Ibid.*). Piccardo (2016) cite Csikszentmihalyi (1988) qui soutient l'idée que « nous naissons tous avec deux séries d'instructions contradictoires : une tendance conservatrice qui comprend les instincts d'auto-préservation, d'auto-accroissement et d'économie de notre énergie, et une tendance expansive faite des instincts d'explorations, du plaisir de la nouveauté, du risque » (*Ibid.*, p. 70). D'après Piccardo (2016), c'est à la seconde série qu'appartient la curiosité qui produit la créativité. La créativité est donc le produit de notre instinct du plaisir du risque. Dans cette prise de risque où le sujet créateur essaie de briser les cloisons de la normalité, le rôle de *l'erreur* est de toute importance, car elle sera la voie vers l'étonnement au cours et à l'issue du processus créatif. Enfin, la créativité est une prise de risque envers autrui. Dans la créativité en effet, on livre une part de soi en courant le risque d'affronter le regard d'autrui, son adhésion, son appréciation au mieux, sinon son jugement ou son indifférence.

La créativité joue un rôle important dans l'autonomisation des appropriations linguistiques. L'autonomisation renvoie ici non à une finalité, mais à la constitution d'un ensemble de compétences transversales et transférables (Barbot & Camatarri, 1999). Dans la centration sur la créativité, la construction du savoir se fait par un détour qui permet de lutter contre les insécurités scripturales (Dabène, 1987). Cette démarche de détour par la créativité veut ainsi rendre l'apprenant.e plus engagé.e vis-à-vis de son apprentissage. La créativité est, dans ce sens, un catalyseur de l'apprentissage. Elle mobilise la dimension émotionnelle et représente un outil de médiation vers un accès à des modalités d'appropriation incarnées (Domp martin-Normand & Thamin, 2018). Le détour recherche un chemin approprié pour apporter un contenu d'apprentissage, en mettant à contribution les expériences, les émotions, les prérequis, les motivations et les besoins de l'apprenant.e. Ce chemin serait également celui d'une véritable rencontre altéritaire (Huver & Lorilleux, 2018). De ce fait, l'apprenant.e doit se sentir d'abord motivé.e afin de se lancer dans l'exploration de son potentiel déjà existant qui l'aidera ensuite à articuler de manière efficace son histoire, ses expériences linguistiques, culturelles et personnelles – donc toute son identité – avec son message, c'est-à-dire sa productivité (Budach, 2018).

Souvent face à l'urgence du besoin (cf. point 2.3 du chapitre 2), les formations ont tendance à prioriser des approches fonctionnelles au détriment de la créativité qui, pourtant, peut être également une réponse à l'urgence, et davantage. Certes, la créativité peut requérir plus de temps et d'énergie (pour les apprenant.es pour adopter des postures créatives et pour les formateur.trices pour la conception des contenus par exemple), mais une entrée dans l'écrit d'une langue par le détour de la créativité peut permettre d'anticiper les « prochaines urgences » : en effet, avec la créativité, on n'apprend pas seulement à *faire*, mais surtout à *être* (l'identité). La société est en mutation, les compétences aussi et on est déjà, surtout avec la *Net Generation*, dans des attentes autres que seulement des compétences et actions « prêtes-à-emploi » (Dagues, 2018), y compris pour l'écriture. Dans le processus d'apprentissage comme dans le développement en tant qu'acteur social, il est important de construire un rapport à l'écrit qui ne soit pas uniquement guidé par le besoin, la nécessité et l'urgence, mais qui offre à l'individu un outil d'expression et de réflexion qu'il peut utiliser dans toutes les sphères de la vie : études, vie professionnelle, vie sociale et personnelle. Pouvoir s'exprimer à l'écrit, laisser des traces de soi et construire des textes uniques, peuvent permettre à l'apprenant.e de construire un lien avec l'écriture autre que le besoin social (Pimet & Boniface, 2016).

Une approche didactique créative est une approche émancipatrice. Dans le cadre de la formation des personnes en situation de migration, ces approches n'ont généralement pas l'apprentissage linguistique comme unique visée, elles visent de manière plus large une réalisation de soi. Elles « partent du principe que l'apprentissage cognitif ne peut se dérouler de façon satisfaisante que si l'apprenant se trouve dans une condition optimale de réception » (Gout, 2015, p. 153). Il convient donc d'optimiser l'engagement de l'apprenant.e afin que, au-delà de l'apprentissage de la langue, il.elle puisse découvrir de nouvelles perspectives qui s'ouvrent à lui, apprendre « à renouveler son rapport au monde, à développer son autonomie, et aussi à amorcer son émancipation » (*Ibid.*). Comme le rappelle souvent le GFEN³⁴, la recherche de l'autonomie doit être la genèse de toute action de formation.

L'écriture créative joue, d'autre part, un rôle métalinguistique important :

« Produire un objet d'art scriptural suppose tout à la fois de connaître le matériau utilisé, de définir la structure de l'objet à produire, et d'appliquer les règles de transformation du matériau. Appliqué au domaine de l'écriture d'invention, cela implique une mobilisation du savoir théorique portant à la fois sur la littérature et sur la langue » (Baudoin, 2004, p. 167).

Pour Baudoin (2004), la pratique de l'écriture créative permet une meilleure perception du réel, une meilleure connaissance de soi et une meilleure communication avec les autres. Au-delà de ces effets, la pratique de l'écriture créative permet une réflexion sur l'écriture : elle permet en effet « d'employer un métalangage cohérent, de connaître ou découvrir des œuvres et des auteurs, de déployer des stratégies particulières et de les expliciter » (*Ibid.*, p. 167). L'écriture entraîne une utilisation toujours « réfléchie » des mots, choisis pour créer un effet artistique : Baudoin (2004) cite Oriol-Boyer qui parle du texte créé comme un « objet d'art scriptural » où les effets produits sont intentionnels et « non aléatoires ».

Cela remet en cause les représentations qui placent souvent la créativité langagière après une certaine « maîtrise » de la langue. Créativité et apprentissage peuvent être concomitants ; et cette concomitance facilite l'appropriation linguistique et culturelle du système scriptural et le développement de la littératie. Plus encore, l'adoption de cette concomitance est une revendication du fait que, d'emblée, les personnes « dites en difficultés » avec l'écrit (et peut-être avec la langue de manière globale) peuvent être sollicitées dans une démarche réflexive et critique sur les contenus de la formation et sur la pédagogie, qu'elles peuvent prendre la parole, réfléchir avec les mots de la langue, agir sur des problématiques qui les concernent et les

³⁴ Groupe Français d'Éducation Nouvelle

intéressent (Vinérier, 2011). L'écriture créative libère et entraîne l'apprenant.e à s'ouvrir, à « parler du monde tel qu'on le vit, tel qu'on le subit. Construire sa vision du monde, raconter la vie, ses problèmes, ses difficultés, ses souffrances, réelles ou figurées. Faire part de sa douleur ou de sa résignation, témoigner, critiquer, déclarer ses obsessions, ses refus » (Baudoin, 2004, p. 169). Cette liberté de création acquise participe à la construction d'un environnement qui couve des émotions facilitatrices d'apprentissage (motivation, confiance en soi, etc.) et qui réduit les émotions et représentations parasites (inhibition, insécurité). Les émotions et les expériences personnelles peuvent être au service de la créativité qui, elle, favorise l'autonomie au sens d'appropriation de compétences linguistiques et psychosociales.

2. L'atelier d'écriture créative

2.1. Un antre de créativité

Définir les ateliers d'écriture revient à faire état d'un cadre de pratique de l'écriture, du contexte social et institutionnel, des personnes impliquées et des résultats escomptés. L'aspect social est intrinsèque aux ateliers d'écriture et en constitue un symbole fort. C'est ce caractère social qui, d'après Bucheton (2014), a présidé au développement d'ateliers d'écriture dans les quartiers, les lieux de travail, les hôpitaux ou les instituts de formation. Cet aspect offre également à l'atelier d'écriture un principe transversal : « la démarche d'ateliers d'écriture n'est donc pas seulement une démarche active parmi d'autres. Le principe idéologique qui sous-tend les ateliers est applicable à toutes les disciplines » (Guibert, 2003, p. 25). Néanmoins, l'atelier d'écriture n'est pas un cours : il convient alors d'y éviter, comme le résume Baudoin (2004) :

« Les exercices formels à l'excès, récréatifs, qui ne débouchent sur rien, n'apportent rien, ne servent à rien. Les corrections figées qui renvoient à une norme, à un jugement de valeur, et qui entrent dans une logique de disqualification. Les attitudes complaisantes, affectives, qui ne sécurisent en rien les participants » (p. 170).

Guibert (2003) proposait une définition de l'atelier d'écriture comme :

« Un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur [les représentations] les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres » (p. 24).

Régie par une méthode de travail particulière, la pratique d'écriture en atelier cherche à construire la pensée et à développer l'imaginaire en orientant son contenu vers une écriture de

création (Baudoin, 2004). La tenue d'un atelier d'écriture a pour objectif premier de faire entrer³⁵ un groupe donné « dans le monde de l'écrit de façon active » (*Ibid.*, p. 164). Cette façon dynamique d'appréhender l'écrit suppose de laisser toute sa place à la créativité qui est l'âme de l'atelier d'écriture : en dépit de l'existence des dictionnaires, des définitions et conventions, il faut se donner la liberté de considérer que « la langue n'est pas un objet clos, fini, décidé d'avance » (Neumayer, & Neumayer, 2011, p. 86). La créativité est ainsi la valeur éminente de l'atelier d'écriture créative.

2.2. La construction des sociabilités

« L'apprentissage de la solidarité, l'expérience de rapports sociaux non fondés sur des logiques de domination, la reconnaissance de l'autre comme humain, la prise de conscience du caractère contingent de sa propre culture, autant d'aspects qui requièrent la fréquentation d'autrui dans un temps et un espace partagé » (Broussal, 2019, p. 39).

D'après Baudouin (2004), un atelier d'écriture « est fondé avant tout sur une pratique de groupe, que régit une méthode particulière de travail ; son contenu sera orienté vers l'écriture d'invention (ou écriture créative, qui mêle fiction et narration), la forme textuelle en sera modelée par la contrainte initiale » (p. 166). Par l'ambiance conviviale qu'il instaure et la liberté qu'il offre, l'atelier d'écriture pousse chaque participant.e à une meilleure expressivité, à un partage de sentiments, dont on sait par ailleurs que leur expression à l'écrit peut favoriser l'organisation textuelle (Grossmann, Boch, & Cavalla, 2008). Dans un atelier d'écriture, on affirme sa singularité et la pluralité de ses expériences sans être jugé.e ; on y apprend à communiquer avec les autres et avec soi. L'atelier d'écriture est en ce sens, selon les mots de Guibert (2003), un temps et un lieu de partage. Dans un esprit de bienveillance, les productions écrites bénéficient de considérations et sont valorisées afin d'amener chaque apprenant.e à (re)prendre confiance face à ses capacités rédactionnelles et scripturales. L'atelier d'écriture créative fait « entrer dans un partage qui autorise la socialisation. Par la lecture, par l'écriture collective, par les échanges, les conseils, les débats suscités, le texte acquiert un statut d'œuvre, il est discuté, apprécié diversement » (Baudoin, 2004, p. 168). L'atelier d'écriture ne trouve

³⁵ Même pour les plus habitué.es, un atelier d'écriture est une exploration toujours nouvelle d'une facette de l'écriture

sens que s'il est porté par les participant.es, d'où l'intérêt de travailler à instaurer une atmosphère saine et rassurante.

Le groupe constitue un avantage dans la création ; la production imaginaire en groupe sert à stimuler la motivation et l'engagement (Aznar, 2009). En se référant à des formations conduites dans le cadre d'un atelier de pédagogie sociale, Delvaux et Delvaux (2012) relèvent l'importance de l'aspect collectif dans la formation. D'autre part, comme le note Broussal (2019), d'un point de vue axiologique et scientifique, l'intérêt de l'aspect collectif repose sur la conviction « que le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre » (p. 33). Pour cet auteur, l'émancipation de soi et la connaissance de soi ne se réduisent pas uniquement à soi, mais passent par l'autre. La construction individuelle peut être facilitée par le mouvement collectif. Pour les publics en situation de fragilité comme ceux en situation de migration, peut-être plus que pour d'autres publics, la construction du groupe revêt une importance capitale dans le succès des apprentissages :

« La relation, la mise en confiance, la création d'un climat bienveillant apparaissent comme une condition sine qua non de leur apprentissage linguistique, et l'approche didactique envers le primomigrant a d'autant plus de chance de réussir qu'elle est globalisante, c'est-à-dire si elle fait appel non seulement aux fonctions cognitives du nouvel arrivant, mais aussi humaines, socio-culturelles et affectives » (Gout, 2015, p. 140).

Le groupe peut permettre l'émulation de certains comportements dans l'écriture « au cœur de la créativité » comme l'humour (Lethierry, 1998, p. 14). Il est le nerf de l'atelier : il guide les échanges pour expliciter les consignes d'écriture, il reçoit par une écoute attentive, par des commentaires, critiques ou appréciations, les productions des un.es et des autres, etc. Le groupe représente symboliquement l'univers réel grandeur nature d'application de la langue, un univers évidemment supra-individuel.

2.3. (Re)nouer avec les mots de la langue

« A tous ceux que nous avons rencontré lors de stages, disant leur difficulté à se projeter dans l'univers de l'écrit et de l'écriture, notre réponse a toujours été qu'avant de penser « texte », il faut apprivoiser les mots » (Neumayer & Neumayer, 2011, p. 85).

L'atelier d'écriture, de par son organisation autre que celle classique de la « classe ordinaire » où les statuts et les places du « maître » et de « l'élève » sont strictement délimités, permet de redéfinir de nouvelles postures du.de la formateur.trice et des participant.es qui

partagent tous le rôle de « co-animateur ». L'atelier « n'atteint vraiment son but que si les gens reprennent pour eux-mêmes la bataille et le plaisir de l'écriture » (Guibert, 2003). L'atelier d'écriture donne une chance à part égale à chaque participant.e, dans sa différence, de se familiariser avec les mots de la langue, de les apprivoiser pour « renouer avec ce dont ils sont porteurs pour lui : souvenirs, expériences, projets, images, imaginaire » (Neumayer, & Neumayer, 2011, p. 85). Un des intérêts forts de la créativité dans l'écriture est donc cette relation personnalisée (et personnalisable) avec les mots : l'apprenant.e peut s'identifier (ou pas) dans chacun des mots. Laisser croire que les mots sont déjà codifiés et ont des attributs immuables, qu'il n'y a donc plus rien à inventer, « c'est empêcher l'écriture et refermer l'espace de la création » (Neumayer & Neumayer, 2011, p. 86).

Une des techniques de mise en contact avec les mots reste la constitution (individuelle ou collective) de listes de mots. Cette constitution peut se faire par évocation dont Tremblay (2018) identifie 4 niveaux : l'évocation par le référent, ce à quoi renvoie le mot désigné pour un individu (par exemple pour le mot *écrire*, l'évocation par le référent peut donner *école*, *université*), l'évocation par la forme sonore ou écrite (toujours pour le mot *écrire*, l'évocation par la forme peut donner *rire*, *s'écrier*), l'évocation par le sens (pour le mot *écrire*, l'évocation par le sens peut donner *communiquer*, *noter*) et enfin l'évocation par l'usage (pour le mot *écrire*, l'évocation par l'usage peut donner *libération*, *journalisme*). Évidemment, il n'y a pas de frontière rigide entre ces niveaux (un mot évoqué pouvant renvoyer à la fois au référent, à la forme, au sens et à l'usage), ils servent simplement à orienter un sens d'évocation et générer des idées. Constituer des mots en liste, une tâche en apparence anodine, exige néanmoins « de mobiliser ses idées sur un problème à résoudre, de les classer en diverses catégories qu'il faut nommer selon leurs caractéristiques. C'est un outil personnel, évolutif, l'expérience même du travail en train de se faire. Les listes ne sont pas seulement des traces de l'avancée cognitive, elles la créent » (Cellier, 2001, *cité par* Bucheton, 2014, p. 186). L'établissement d'une liste est une habilité littéracique forte. Selon le développement de cette habilité, on peut observer des écarts de pratiques d'un.e apprenant.e à un.e autre (établissement de liste de mots, développement des mots dans des contextes, etc.) mais également des divergences de visions du monde.

À mesure qu'une liste de mots se constitue, l'écrivain dessine un monde, le pense et le dit de manière singulière. Chaque mot évoqué n'est pas simplement un mot évoqué, mais une réalité élaborée. Il ne s'agit pas là pour l'écrivain de trouver les mots justes et adéquats, exercice sans doute contraignant, mais de se laisser librement guider, dans la spontanéité, vers

l'organisation et le développement de sa pensée et d'une autre perception de soi et du monde. Cette pensée organisée peut être au service d'un élargissement de la réalité sous forme de texte, sans nécessairement en être un précurseur, car une liste ne sert pas uniquement à construire ensuite un texte, il s'agit une production suffisante, à part entière Pour Faure (2011), les listes (comme les tableaux, schémas ou graphiques) sont des « objets symboliques sur lesquels sont conduites des opérations intellectuelles d'analyse par mises en relation, titrage et autres comparaisons, structurant le contenu et/ou le catégorisant » (p. 22) :

« Les listes qui rompent le flux de parole mettent le monde à distance, le nomment, l'inventorient, le catégorisent selon des principes organisateurs. Les listes permettent de visualiser une mise en ordre du monde construite progressivement selon des principes qu'elles font apparaître. Cette mise en espace du langage favorise encore davantage son objectivation facilitant le travail de réflexion sur des contenus présentés différemment. » (*Ibid.*, p. 22).

Si de la liste il résulte un texte néanmoins, il serait comme un univers construit avec des éléments choisis et dont la plus ou moins étrange cohabitation suscite l'étonnement. Et cet étonnement final est le graal recherché par la création qui mobilise cependant des éléments familiers (les mots) réunis dans un cosmos dont on est soi-même l'architecte. L'écriture créative, comme le souligne Bucheton (2014), est une conjugaison de « l'exploration des possibles du langage et de la pensée » (p. 187). Elle est un ensemble de familiarités (langagières et cognitives), tournées les unes vers les autres pour miroiter les facettes souvent dérobées d'un génie créateur ; c'est l'essence même de la création.

D'autre part, dans un atelier d'écriture créative, on est comme dans un laboratoire de mots. On apprend à se familiariser avec le mot. On procède régulièrement à une dissection-reconstitution des mots (exemple avec le mot *écriture* disséqué en ses lettres constitutives dont la reconstitution dans d'autres mot peut donner *rite*, *écrit*, *trier*, *rire*, *tuer*, *tri*, etc.). Cette technique permet aussi bien de mieux se familiariser avec les mots (connaître des lettres qui composent le mot, connaître la formation morphologique du mot, racine plus suffixe, se faire un sens global du terme, etc.) que de convoquer d'autres mots plus ou moins proches en sens ou en sonorité et qui sont parlants. Nous sommes dans un bricolage avec les mots (dé-montage, ré-assemblage, re-combinaison, ré-arrangement) qui fait totalement sens puisqu'il s'agit d'un *atelier*. Cela peut souvent être l'occasion d'un recours étymologique pour aborder l'origine et l'évolution d'un mot en particulier.

En outre, cette approche anatomique du mot peut faire naître également, surtout pour des apprenant.es étranger.ères, une certaine *Word consciousness* à travers par exemple la

création de nouveaux mots, inexistant, mais à la morphologie typique et assimilable à d'autres mots français. Le concept de *Word consciousness* développé dans le monde anglo-saxon est souvent traduit littéralement par *conscience du mot* ou par *sensibilité lexicale* (l'amour des mots) (Tremblay, 2021) et facilite le rapport aux autres mots et donc leur apprentissage ; il s'agit en effet d'une « disposition positive à apprendre les mots, à les apprécier et à les utiliser habilement » (Tremblay, 2018). La création d'un rapport positif aux mots, en impliquant les aspects affectifs, cognitifs et métacognitifs de l'apprenant.e, est donc envisagée par les auteur.trices du *Word consciousness* comme une porte d'entrée de choix d'appropriation et d'enrichissement du vocabulaire. Pour Scott, Skobel et Wells (2016), le *Word consciousness* peut être considéré comme la connaissance métacognitive ou métalinguistique qu'un.e apprenant.e apporte à la tâche d'apprentissage des mots ; le développement de cette conscience des mots est également le développement d'une appréhension et d'un intérêt du fonctionnement des mots (transmettre des images et des pensées) et d'une prise de conscience de la structure et du pouvoir de ces mots. Cette disposition lexicale, ou « rapport aux mots », peut être déclinée en trois composantes : une composante affective (les sentiments et les attitudes envers le lexique), cognitive (l'étendue, nombre de mots connus, et la profondeur du vocabulaire, facettes de la connaissance d'un mot) et enfin métacognitive (les connaissances métalinguistiques sur le lexique, les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, etc.) (Tremblay, 2018).

3. Comment favoriser la créativité en atelier d'écriture ?

« Outre les attitudes directement orientées vers la créativité, il en existe plusieurs autres à développer chez les élèves afin qu'ils s'engagent dans le processus de cocréation. L'acceptation de ses erreurs, la résilience, la curiosité, la flexibilité et l'adaptation selon différents contextes et le sens de l'initiative sont notamment des attitudes essentielles à développer chez soi et chez nos élèves » (Lille et al., 2017, p. 42).

En atelier d'écriture, la créativité dans l'écriture ne coule pas de source, il faut que certaines conditions favorables soient réunies. Nous développons ici celles qui, parmi ces conditions, nous paraissent les plus capitales à l'écriture créative en atelier. Nous nous basons sur une classification faite par Aznar (2009) qui distingue trois catégories de techniques utilisées pour favoriser l'expression imaginaire : des techniques de levée de la censure ou de déconditionnement, des techniques de mobilisation de l'énergie et des techniques d'expression.

3.1. Les techniques de levée de censure ou de déconditionnement

❖ Le non-jugement

En atelier d'écriture créative, la règle la plus importante, c'est celle de la non-censure :

« Lever la censure c'est avant tout être permissif, supprimer tout jugement de valeur, autoriser la libre expression, ce qui est simple à énoncer mais qui suppose souvent de nombreux exercices et du temps. C'est s'habituer à utiliser les mécanismes de la libre association qui s'inscrivent en rupture par rapport aux traces neuroniques profondément inscrites par la répétition et le jugement » (Aznar, 2009, p. 27).

L'atelier d'écriture, un open-space sans jugement. Le dispositif doit être un lieu qui ne censure pas mais qui autorise : l'émergence de l'écriture et de la pensée exige, selon André (2009), un cadre qui l'autorise et la facilite, un cadre dans lequel cette émergence prend non seulement place et également prend sens. C'est le lieu de la rencontre de soi et de l'autre à l'abri de tout jugement, quel qu'il soit. Il ne s'agit pas seulement du jugement d'autrui envers soi mais également du jugement que l'on peut avoir envers soi-même. L'espace et le contexte de l'atelier doivent bannir tout obstacle qui empêcherait le génie créateur enfoui en chaque personne de se libérer à travers l'écriture. Dans ce sens, comme le soulignent Neumayer et Neumayer (2011), « écrire, c'est accepter d'avancer en apesanteur, décider de faire taire cette instance de jugement en moi qui est un des premiers freins à toute création » (p. 36). Toujours d'après ces auteur.trices, « écrire en atelier n'est viable qu'à condition que l'atelier soit un lieu de non-jugement. Créer un tel espace est une des premières tâches d'animation » (p. 35). Dans les ateliers d'écriture, il convient avant tout de convoquer certaines règles qui prévalent dans les groupes restreints comme la présence, la confidentialité, le respect des personnes et de leurs productions ; viennent ensuite les règles spécifiques (écriture à chaque étape du processus, lecture à voix haute des productions, interdiction de tout jugement de valeur et de toute interprétation personnelle) (André, 2009). L'assurance construite dans le groupe par le non-jugement est libératrice de génie pour l'écriture. Elle crée et consolide également les liens de sociabilité (confiance en soi et à autrui, estime de soi et les manifestations liées au développement et à l'expression des sentiments). Enfin, « la liberté trouvée au sein de l'atelier pourra influencer sur les pratiques sociales extérieures » (Guibert, 2003, p. 25).

❖ La valorisation de l'identité comme point de repère de la créativité

« Une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture » (Delamotte-Legrand, R. et al., 2000).

Ce point de l'identité recoupe une autre question développée en didactique de l'écrit qui est celle de la centration sur le sujet. Pour Frier (2016), « si le sujet lecteur-scripteur devient un objet d'étude en didactique, c'est d'abord parce qu'il permet de dessiner un autre mode d'appréhension de l'élève dans ses activités, c'est qu'il amène à porter un autre regard, plus pointu et plus complexe, sur la construction de la compétence écrite chez l'élève ordinaire » (p. 23). L'autrice poursuit en soulignant que « c'est parce qu'il s'engage dans l'acte d'écrire que l'élève peut à la fois s'exprimer et se construire en tant qu'individu : le concept de sujet scripteur permet donc d'articuler trois fonctions de l'écriture : expressive, cognitive et réflexive » (p. 27). Toujours d'après Frier (2016), les années 2000 sont marquées par un courant didactique centré sur « le sujet écrivant » notamment avec des travaux comme ceux de Bucheton. Ces travaux mettent en effet l'accent sur la « relation étroite entre le développement des compétence d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit » et, de manière indéniablement novatrice, prennent en compte « non seulement l'analyse des produits finis (textes écrits par les élèves), mais également l'activité du sujet en situation, son point de vue d'élèves sur ces écrits, ses « postures » d'écriture et de lecture » (*Ibid.*, p. 28). Dans la même perspective, les travaux de Chabanne et Bucheton (2001 ; 2002) ou encore de Tauveron (1999 ; 2007) s'intéressent à la réflexivité et la créativité, c'est-à-dire à la singularité, de l'écrivain. Tous relèvent le fait que dans un texte, on retrouve des traces de la singularité de son auteur.trice :

*« La singularité de son approche sensible au monde réel, de sa compréhension des hommes, de ses valeurs, de la configuration de son imaginaire, de ses figures obsessionnelles, de son usage de la langue, de ses stratégies narratives, des références livresques, autrement dit de son *expérience personnelle* de l'univers, de l'humanité, du langage » (Tauveron, 2007, p. 76).*

Selon la nature du texte, plus le sujet est en pleine authenticité et en phase avec sa propre identité, plus cette présence de soi dans le texte est visible ; aussi elle sera davantage constructive pour l'apprenant.e, parce que positive, donc intervenant dans l'évolution de ses représentations et de ses postures. Le sujet-écrivain devient alors aussi sujet-créateur. Un des moteurs de la créativité est l'identité : le développement de la créativité comme compétence nécessite la construction préalable d'une base identitaire solide qui puisse servir de repère au

sujet-créateur. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une identité est unique et n'est jamais une autre ; elle est constituée d'un ensemble d'éléments socioculturels caractéristiques (Maalouf, 1998). De son côté, l'écriture créative implique d'investir une part de *soi* pour manifester, de manière distinctive, un réel et/ou un imaginaire à travers la langue. Il s'agit bien d'une tâche complexe qui suppose de développer ce *soi* et d'apprendre à y recourir. Or, le meilleur endroit auquel une personne puisse se référer au mieux, c'est bien son propre repère identitaire. Le croisement des savoirs, intuitions, expériences de chaque personne fait sa différence. La création est ainsi le produit de cette différence ; elle vient de là où chaque individu est le plus différent.

Dès lors, pour promouvoir la créativité, il convient de mettre en valeur le contenu du repère identitaire, ressource différenciatrice et inépuisable de créativité (Ouedraogo & Frier, 2020). De cette valorisation s'en suit une auto-autorisation de l'accès vers la ressource. Et cet accès autorisé permet ensuite l'actualisation du lien entre pratiques langagières (en situation d'apprentissage et/ou autres) et identité et favorise l'émergence de la singularité énonciative (Domp martin-Normand & Thamin, 2018). D'après Le Pichon-Vorstman (2018), plusieurs études montrent bien l'intérêt de la valorisation du contexte linguistique et culturel unique ; cela favorise en effet la réussite scolaire en stimulant la confiance en soi et l'estime de soi. Faire surgir ce qu'on a de meilleur en soi est un mouvement créateur de valeur ajoutée, mais également un acte qui permet de nourrir l'engagement et la motivation. Ce mouvement est source d'épanouissement et donne un sens aux actions réalisées. Une fois que les apprenant.es s'approprient le processus d'apprentissage linguistique et y investissent leurs identités (les trajectoires, les sensibilités, les expériences, etc.), la construction du savoir qui en résulte est plus profonde que lorsque l'apprentissage est fait de manière passive (Pahl & Rowsell, 2005). Ainsi, dynamique, l'écriture créative aiderait l'apprenant.e à « écrire de façon plus autonome, voire avec plus de plaisir et à développer une habileté d'écriture en recourant à la volonté de trouver le mot juste » (Lefrançois-Yasuda, 2009, p. 72). L'atelier d'écriture créative serait dans ce sens un lieu et un temps non seulement d'apprentissage actif, mais aussi et surtout de construction non linéaire de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

3.2. Les techniques de mobilisation de l'énergie : stimuler la motivation et l'étonnement

Un autre mobile de la créativité en atelier d'écriture, c'est la mobilisation des énergies des apprenant.es. Mobiliser l'énergie, d'après Aznar (2009), « c'est faciliter la prise de risque dans le contexte d'un petit groupe permissif, où la notion de confiance est primordiale (confiance en soi, confiance devant les autres, confiance dans les autres). Il s'agit de mobiliser la dynamique du groupe par une mise en jeu de l'affectivité, par l'implication de chacun des membres » (p. 27). L'enjeu consiste à trouver les moyens pour motiver les apprenant.es à se surprendre, à s'étonner. Les travaux de Thievenaz en sciences de l'éducation, se fondent fortement sur le postulat de l'étonnement qui constituerait le point de départ de la démarche de connaissance et qui pourrait être repéré et analysé dans ses conditions réelles de survenances au sein de l'activité des sujets. La capacité de s'étonner d'un phénomène ou d'une situation inattendue constitue ainsi une occasion de réinterroger les savoirs et d'enrichir les expériences.

Un atelier d'écriture auprès d'apprenant.es de la langue a entre autres pour objectif de donner une motivation à ces apprenant.es « en les impliquant dans une démarche où leur production écrite perd le statut d'exercice pour devenir un moyen d'expression » (Migeot, 1994, p. 62). Le caractère non normatif des productions peut permettre ainsi aux apprenant.es de sortir de leur zone de peur du jugement et entrer dans un contact avec la langue, avec plus de plaisir. Ainsi, dans un contexte non guidé par la normalité, le doute et l'incertitude peuvent être des mobilisateurs d'énergie et de créativité : il n'y a pas de résultat unique infailliblement attendu, chaque production suit un chemin unique mêlant le repère identitaire de l'apprenant.e, ses savoirs et représentations.

Il est du ressort à la fois de l'accompagnateur.trice et des apprenant.es d'adopter des postures libres, parsemées très souvent d'incertitude (on ne sait jamais à l'avance, avec certitude, le résultat de sa production) mais qui stimulent la créativité et réservent, de ce fait, un brin d'étonnement à l'issue de la production. Lille et al. (2017) résument cette idée en soulignant que l'attitude créative de l'accompagnateur.trice peut influencer la créativité des apprenant.es, et de ce fait, il.elle doit, en premier épouser le caractère incertain de la créativité. Il.elle doit être « un leader » de son groupe en montrant l'exemple de la prise de risques, en sortant de sa zone de confort pour se dépasser :

« Étant donné que l'attitude créative de l'enseignant peut influencer positivement le développement de la créativité chez les élèves (Dau-Gaspar, 2011), il est très important que l'enseignant adopte une posture créative et accepte lui-même l'incertitude. Cela ne signifie évidemment pas de ne rien planifier, mais bien d'être flexible par rapport aux besoins et aux champs d'intérêts des élèves » (Lille et al., 2017, p. 42).

Pratiquer la créativité en atelier d'écriture est énergivore. La production de nouvelles structures mentales requiert des efforts considérables. Ainsi, pour Aznar (2009), pour faire de la créativité, il faut un moteur qui produise de l'énergie d'où, parmi tant d'autres, la sollicitation du groupe qui facilite souvent la mobilisation de l'énergie de nature affective (Aznar, 2009) ou le recours au repère identitaire.

3.3. Les techniques d'expression

Enfin, la créativité en atelier d'écriture peut être stimulée par des techniques d'expression de soi et du monde : les canaux par lesquels la créativité passe peuvent être ce qui amplifie cette dernière et en fait le cœur de l'expression. Pour Aznar (2009), les techniques d'expression qui galvanisent l'imaginaire « sont des règles toutes simples, qui permettent à n'importe qui de dessiner collectivement, de raconter une histoire collective, de voyager dans le territoire d'un rêve individuel ou collectif » (p. 27). Nous distinguons ici deux types de techniques complémentaires : la technique de la « contrainte » et celle de la « spontanéité ».

❖ La contrainte ou la complexité de la consigne

« Le guide de haute montagne, devant la falaise glacée qu'il doit franchir, n'attend pas qu'elle disparaisse, il en prépare l'escalade. Le chasseur bredouille n'attend pas que l'ortolan lui tombe tout rôti dans le bec, il apprend à chasser. L'auteur, de documents professionnels ou de fictions, ne se fait pas plaintif ou désespéré : il se met au travail ; il construit le labyrinthe et sait en sortir. Le plaisir viendra peut-être, par surcroît » (André, 2009).

Si elle semble transcender les normes, la créativité dans un atelier d'écriture reste néanmoins une liberté orientée par des contraintes. La contrainte est le point d'orgue de l'écriture créative en atelier. Elle oriente la pensée et guide l'écriture. Elle procède d'un jeu que participant.es et animateur.trices doivent accepter de jouer afin de découvrir le plaisir proposé, inhérent de l'aventure créative, en cours ou à l'issue de l'écriture. Comme le souligne André (2009), « contrainte ne signifie pas nécessairement corvée. La contrainte est facilitante, pour peu qu'elle soit assumée, interrogée, travaillée ». D'autres auteur.trices s'intéressant à la

question, comme Mathis (2013), préfèrent d'ailleurs parler de *propositions d'écriture*, en lieu et place de *contraintes* ou de *consignes*. Il s'agit donc de pistes de réflexion et d'écriture proposées pour orienter la pensée. Ces pistes se doivent d'être précises pour ne pas dérouter ou couvrir les écrivants de nébuleuses, mais elles restent libres pour les inciter à se découvrir, à explorer leurs possibles. En cela, les consignes jouent un rôle incitateur à la créativité car elles permettent de toucher les singularités dans leur désir d'expression. Elles doivent néanmoins garder une certaine complexité pour ne pas donner l'impression d'être une ligne tracée pour mener de A à B.

Cette complexité est souvent un des aspects les plus difficiles à accepter parce que très exigeante aussi bien à concevoir pour l'animateur.trice qu'à confronter pour les apprenant.es. Bourdeloie (2012) soutient vivement la nécessité pour l'animateur.trice de « maintenir le cap de la complexité : complexité des consignes – ne pas craindre qu'elles s'expriment de façon poétique – complexité du dispositif qui, tout en étant progressif, ne cherche pas à aller du simple au complexe, mais plonge d'emblée dans le multiple » (p. 87). Aussi pour Lille et al., (2017), pour stimuler une attitude créative chez les apprenant.es (ce que les auteur.trices désignent par la *creattitude*), il convient de développer d'une part une tolérance notoire à l'ambiguïté, c'est-à-dire travailler dans des contextes où toutes les informations et consignes ne sont pas disponibles, et d'autre part, la prise de risque, le sens de l'humour et l'enjouement. Bien que l'on puisse expliquer ces attitudes aux apprenant.es, elles ne peuvent réellement être développées que si l'animateur.trice les manifeste à travers sa relation avec les élèves et les actions qu'il.elle mène quotidiennement (*Ibid.*).

Bannir la complexité atrophie la créativité. Car c'est « le lieu où naissent les idées ; cette zone intermédiaire de la création que Léonard de Vinci appelait « le sfumato » ; ce terrain vague entre la fumée et le cristal, ce moment tendre entre rêve et jour où l'imagination se durcit à la lumière » (Aznar, 2009, p. 24). Pour Neumayer et Neumayer (2011), les ateliers d'écriture sont des situations anthropologiques de construction de savoirs et non seulement d'apprentissage, et cette construction n'est ni linéaire, ni progressive : « ce qui s'y joue est toujours pour partie inappréciable, indicible même. Aux animateurs la tâche de faire valoir haut et fort pour chaque participant le droit de ne pas tout comprendre tout de suite, le droit de douter et de tâtonner » (*Ibid.*, p. 87). Ce tâtonnement n'est pas le signe d'un « manque de savoirs », bien qu'il puisse relever de ce Bucheton (2014) désigne par « malentendu de l'écriture » (sur les enjeux ou les formes discursives ou graphiques attendues par exemple). Mais surtout, il s'intègre dans une démarche didactique qui ne se contente pas simplement de passer par le « simple bien établi et

structuré (des séries d'exercices et d'apprentissage cloisonnés et décontextualisés) avant d'aborder un écrit réel forcément complexe », mais qui pousse les apprenant.es à se lancer d'emblée « dans la complexité pour ensuite revenir sur des éléments de code » (*Ibid.*, p. 12).

❖ **La spontanéité : comme l'appétit, l'inspiration vient en écrivant !**

« C'est en écrivant qu'on devient écrivain » Raymond Queneau

La seconde technique d'expression qui favorise la créativité en atelier est la spontanéité. Elle est liée à la première technique et souvent découle d'elle. Entre complexité et difficulté de la langue, la technique de la spontanéité incite à se jeter à l'eau, le reste vient ensuite. Comme l'appétit vient en mangeant, l'inspiration vient en écrivant : « en écrivant, nous nous autorisons à construire une pensée, portée par nos récits, nos poèmes, notre imagination » (Neumayer, & Neumayer, 2011, p. 85). Vouloir réunir toutes ses idées, tous ses mots avant de se lancer est une attitude qui peut nuire à l'écriture créative. Comme le relève bien Fenoglio (2007), « l'écriture s'énonce en textualisant » (p. 10). La technique de la spontanéité s'inscrit donc : « aux antipodes d'une conception qui voudrait que l'on ait totalement quelque chose à écrire avant de se mettre à écrire » (Lafont-Terranova et al., 2016). L'objet de l'écriture se construit, en partie, en écrivant et, de ce fait, « il est important de ne pas retarder la mise en texte. L'écriture est une opération qui participe de la dynamique même de la pensée en devenir » (*Ibid.*). Ce saut dans l'aventure, la textualisation dans la spontanéité qui entre pleinement dans le processus de création entraîne d'autre part à la découverte de la langue (lexique, morphologie, syntaxe, etc.) (Fenoglio, 2007), dans le plaisir qu'on peut éprouver comme dans les difficultés qui éprouvent. Contrainte et spontanéité entraînent à créer, « le plaisir viendra peut-être, par surcroît » (André, 2009).

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Dans la perspective de mettre la richesse linguistique, culturelle et expérientielle des étudiant.es en situation de migration au service de leur apprentissage de l'écrit, la créativité se présente comme un excellent levier. La créativité dans l'écriture consiste en l'exploitation parcimonieuse des outils ordinaires de la langue (les mots) pour raconter, dire, exprimer des

sentiments, etc., le tout teinté de la singularité de l'écrivain-créateur. La créativité joue un rôle important dans l'autonomisation des appropriations linguistiques. Créativité et apprentissage peuvent être concomitants : cette concomitance facilite l'appropriation linguistique et culturelle du système scriptural et le développement de la littératie, et montre que, d'emblée, les personnes dites en difficultés avec l'écrit peuvent être sollicitées dans des démarches réflexives et qu'elles peuvent prendre la parole et réfléchir avec les mots de la langue. Néanmoins, cette émancipation par la créativité a besoin d'un cadre propice comme celui de l'atelier d'écriture qui est en effet un temps et un lieu de non-jugement, de valorisation des singularités, de sociabilisation, de jeu avec la langue dans la complexité et les contraintes.

Chapitre 5 : Vers une didactique de l'engagement dans l'écriture

Une didactique de l'engagement dans l'écriture passe nécessairement par une (re)configuration authentique dans laquelle la relation est différenciée et *pacifiée* entre l'apprenant.e, le.la formateur.trice et l'objet d'apprentissage qui est l'écrit. Elle appelle à une redéfinition des rôles à jouer par chacune de ces trois composantes du triangle didactique. Elle requiert l'adoption de postures, à la fois pour l'apprenant.e (une posture de création, d'engagement, de construction de sens) et pour le.la formateur.trice (une posture de médiation et d'accompagnement). Enfin, elle intègre le fait que, dans l'apprentissage de l'écrit, l'écriture créative est un voyage, les sinuosités de la route (les erreurs) font partie intégrante du voyage. Nous proposons, ici dans ce chapitre, des définitions de notions essentielles de cette didactique.

1. Pour une formation linguistique émancipatrice

« Qui enseigne sans émanciper abrutit. Et qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra, rien peut-être. Il saura qu'il peut apprendre parce que la même intelligence est à l'œuvre dans toutes les productions de l'art humain, qu'un homme peut toujours comprendre la parole d'un autre homme. » (Rancière, 1987, p. 33).

La formation d'adultes, de manière générale, a évolué, depuis la seconde moitié du siècle dernier, dans un contexte néolibéral marqué par la tendance à réduire la formation à la seule préoccupation d'adaptation des personnes à l'emploi (Broussal, 2019). Le prétexte de l'insertion professionnelle a ainsi conduit à une vision restreinte et utilitariste des formations au détriment d'une vision élargie prenant en compte des enjeux formatifs de participation créative à la vie sociale, et pas seulement à l'économie (Huber, 2009). Huber (2009) dénonce une tendance des politiques de formation s'articulant « de plus en plus exclusivement autour de l'adaptation des personnes à l'emploi dans une logique marchande visant à rendre : les acteurs toujours plus en adéquation avec les commanditaires, les apprenant(e)s plus en prise avec l'emploi, les élèves plus en acceptation du monde tel qu'il est » (p. 62). La formation linguistique des adultes en situation de migration ne fait pas exception (cf. chapitre 2) : elle se situe dans le sillage des formations du temps de la très grande vitesse, dans une société du

mouvement toujours plus accéléré où ce qui est requis et valorisant, c'est d'apprendre vite, de travailler vite, d'évoluer et de s'adapter vite (Champy-Remoussenard, 2013).

Comme nous l'avons régulièrement souligné dans les précédents chapitres, si l'offre de formation linguistique destinée au public en situation de migration est appelée à se multiplier de manière générale, et dans le contexte universitaire en particulier, elle est davantage appelée à être soucieuse de l'émancipation des bénéficiaires. Mais qu'entendons-nous par *émancipation* et comment une formation linguistique pourrait participer à l'émancipation des personnes ?

L'*émancipation* s'entend comme le fait, pour un individu ou un groupe d'individus dominés, d'accéder au pouvoir et à l'autonomie d'action (Tilman & Grootaers, 2014). Le terme vient du latin *emancipare* qui signifie « se libérer de l'autorité d'autrui » (autorité paternelle pour l'enfant, autorité morale pour l'adulte) et, par extension, désigne l'affranchissement d'un état d'assujettissement ou de dépendance (Eneau, 2016). Une telle conception de l'émancipation, prônée par la « pédagogie critique » de Freire (2013 ; 2018), est une invitation à la reconnaissance à la fois de l'existence de l'oppression et la possibilité de surpasser cette domination.

La domination se traduit par l'exercice d'un pouvoir d'une personne ou un groupe social sur une autre personne ou un autre groupe social (Tilman & Grootaers, 2014). Pour Tilman et Grootaers (2014), la forme la plus visible de la domination survient lorsqu'un acteur en position de force prend une décision contraire aux intérêts d'un autre acteur. Par exemple, pour le cas des personnes en situation de migration, très souvent déjà victimes des choix politiques, économiques et sociaux dans leurs pays d'origine, leur situation de personnes « étrangères », « migrantes », « sans-emploi » et « ne maîtrisant pas la langue et la culture d'accueil » constitue un cumul d'alibis qui justifieraient les formes d'injustice et de domination subies. Nous pouvons également faire référence ici à « *l'obligation d'apprendre le français* »³⁶ dans certaines formations linguistiques, imposant des apprentissages sans tenir compte des besoins des apprenant.es en situation de migration ou n'allant pas dans le sens de ces besoins. Enfin, l'intégration assimilationniste, en marquant progressivement le champ de la formation linguistique des adultes en situation de migration, constitue une forme d'aliénation, et donc un frein à l'émancipation, les personnes concernées n'étant pas amenées à pouvoir penser par elles-mêmes ni à pouvoir être elles-mêmes.

³⁶ Voir le point 2.2 du chapitre 2

1.1. Le but ultime de l'apprentissage

D'après la *pédagogie critique* (Freire, 2013 ; 2018), on peut s'émanciper (on n'émancipe pas autrui, autrui s'émancipe), et cette émancipation est toujours un mouvement à la fois individuel et collectif. On ne s'émancipe donc pas seul (Broussal, 2019). L'éducation et la formation sont d'excellents lieux de développement d'un regard critique sur le monde. Pour le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, l'émancipation devrait être le rôle premier de toute formation :

« La dignité, l'autonomie de penser et d'agir doivent guider le projet de toute éducation et de toute formation. Le partage des idées transformatrices pour un monde plus juste, plus solidaire et plus humain, leur mise en œuvre, de nouveaux engagements de chacun et de tous s'imposent pour renforcer nos utopies et les mettre en actes » (GFEN, 2013).

La formation linguistique des personnes en situation de migration ne saurait donc se soustraire de cette visée émancipatrice. Au contraire, comme le pose Broussal (2019) à propos de la formation d'adultes, le lien entre formation et émancipation devrait relever de l'urgence :

« L'émancipation ne saurait être une préoccupation accessoire, voire optionnelle, de la formation d'adultes. Sans négliger l'importance de la dimension productive, toute formation devrait avoir à cœur de se préoccuper de la façon dont elle contribue à l'émancipation des formés » (p. 48).

La formation linguistique des adultes en situation de migration doit entraîner les bénéficiaires à lire, non simplement des mots, mais le monde, et cela, d'une manière critique et personnalisée. Comme le soutient la *pédagogie critique*, cette lecture est possible et suppose, pour le/la formateur.trice, de partir de l'expérience sociale vécue par les apprenant.es afin de les entraîner à développer, bien plus que le savoir, leur « conscience critique » (Freire, 2018 ; 2013). Ainsi, il est fondamental pour l'adulte de donner du sens à son apprentissage et que son expérience personnelle y soit convoquée (Bourgeois, 2018). Faute d'une convocation de cette expérience personnelle, l'apprentissage est condamné à être non seulement inefficace mais « plus gravement encore, contre-productif vis-à-vis de l'objectif d'émancipation » (Charbonnier, 2013, p. 90). À propos de la formation professionnelle, Fabre (2017) souligne la nécessité de considérer le développement du sujet, sans quoi on tomberait dans une sorte de formatage, « les apprentissages étant alors imposés au sujet, de l'extérieur sans qu'on se soucie le moins du monde de ses intérêts et du sens qu'il pourrait leur donner sur la base de son expérience ». Bouyssières (2002), quant à lui, insiste sur le fait que :

« Pour qu'un être humain accepte de se former, il faut qu'il imagine trouver dans sa formation des réponses à ses attentes, à ses visées d'une inscription sociale meilleure. Le processus de formation est donc lié à la problématique des dynamiques socio-identitaires. D'où l'importance de la question groupale [...], question que l'on peut traduire en termes de référence et d'appartenance socio-identitaires » (p. 4).

Ces aspects de référence à l'expérience et d'intérêt personnel, socioprofessionnel ou identitaire dans la formation font partie des caractéristiques essentielles de l'andragogie telles que théorisées par Delvaux et Tilman (2012). En effet, pour ces auteurs, ce qui particularise l'andragogie (éducation/formation d'adultes) par rapport à la pédagogie, c'est :

- *Le besoin de savoir* : l'adulte est motivé.e pour une formation s'il.elle découvre ce qu'il.elle peut gagner à effectuer cette formation ;
- *Le concept de soi* : l'adulte est généralement caractérisé.e par le fait d'être responsable de ses décisions et de ses choix de vie ; il.elle en est conscient.e et voudrait être traité.e en tant que personne capable d'autonomie ;
- *L'expérience* : c'est la ressource première de l'apprentissage chez les adultes, il faut en tenir compte et prendre le plus possible appui sur elle ;
- *La volonté d'apprendre* : l'adulte sera d'autant plus investi.e dans l'apprentissage que le contenu de l'enseignement laisse entrevoir qu'il.elle sera mieux armé.e pour affronter ses situations de vie ;
- *L'orientation de l'apprentissage* : conséquence du point précédent, l'adulte s'investira davantage si le contenu de l'apprentissage renvoie à des situations réelles ;
- *Et la motivation* : qui doit faire appel à des facteurs intérieurs, comme le désir d'améliorer son image de soi ou son image de professionnel, ou encore de disposer d'un plus grand pouvoir, d'une plus grande emprise sur sa vie.

La philosophie de l'éducation fait sienne la célèbre phrase de Kant selon laquelle, l'Homme aurait paradoxalement besoin de *maitre* pour être *libre*. Cependant :

« Si du point de vue de l'apprentissage progressif de l'autonomie, pour l'enfant, cette finalité éducative peut aisément être comprise comme une émancipation de l'autorité parentale, le paradoxe d'une autonomie construite dans l'interdépendance, à l'âge adulte, pose toutefois d'autres problèmes » (Eneau, 2016).

Par conséquent, nous soutenons que l'adulte aurait besoin, non pas d'un *maitre*, mais d'un.e accompagnateur.trice³⁷ pour la liberté, pour se réaliser. Tilman et Grootaers (2014 ; 2002) parlent d'une « pédagogie émancipatrice » pour désigner l'accompagnement des apprenant.es

³⁷ Nous développons la notion d'*accompagnement* dans le point 3.2 de ce chapitre.

dans leur développement de savoirs et de capacités, leur permettant de se libérer d'une autorité, d'une servitude, d'un pouvoir. Pour ces auteurs, l'action pédagogique émancipatrice vise la modification des représentations des individus dominés, selon quatre axes : *les représentations de l'avenir* (oser se donner un avenir et penser que leur condition actuelle n'est pas inéluctable), *les représentations des logiques sociales* (comprendre le pourquoi de leur condition), *les représentations de soi* (gagner une confiance en soi, en ses capacités, ses compétences, ses potentialités) et enfin, *les représentations de la vie de groupe et de la dimension collective* (percevoir et expérimenter le groupe et le collectif comme enrichissement relationnel et force d'action). L'affranchissement que représente le processus d'émancipation est donc avant tout une action de déconstruction des représentations des formes de domination (Broussal, 2019) et des pouvoirs, aussi bien sur le plan linguistique que socioculturel :

S'émanciper, « c'est conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement. Il y a une sorte d'effet réversif de la culture : l'acte de se cultiver (au sens de la Bildung : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisants de la culture » (Charbonnier, 2013, p. 100).

Pour se transformer et pour transformer le monde, il faut se donner la permission de se connaître soi-même et de comprendre le monde, d'avoir un autre regard sur soi et sur le monde. Galichet (2014) parle d'*une émancipation permissive* qui consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes, à la permission désormais de ce qui était interdit.

1.2. L'émancipation, plus que simplement l'autonomie

Comme le défend Maslow (2013) dans sa théorie de la Pyramide, l'autonomie³⁸ est une aspiration profonde de l'être humain, un idéal à atteindre. Plus qu'un idéal, l'émancipation, elle, est un devoir : tous les êtres humains ont à s'émanciper (Broussal, 2019). La vocation ultime des personnes qui migrent est donc cet accomplissement de soi. Ces personnes qui partent en « aventuriers » (Canut, 2018) pour d'autres contrées, souvent au risque de leur vie, vont « secrètement » à la quête d'une émancipation qui ne résulterait pas seulement d'un changement économique : « revenir en héros³⁹, c'est aussi revenir *autre* » (Canut, 2018, p. 55). Quand donc une formation linguistique proposée ne va pas dans le sens de cet accomplissement de soi et ne concourt pas à la restitution de la dignité et de la liberté bafouées, il se peut qu'elle contribue

³⁸ Que nous ne mettons pas au même niveau que l'émancipation, dans le sens d'Eneau (2016).

³⁹ Cette figure héroïque ne serait pas entachée même en cas de non-retour puisqu'en soi, partir pour la liberté ou à la recherche de celle-ci est déjà héroïque.

fortement à perpétuer une certaine injustice et une domination des personnes. Une telle formation s'adresserait alors à des personnes contraintes de consommer ce qui leur est donné, cette consommation aveugle constituant souvent l'unique voie pour avancer dans leurs démarches de résidence, de recherche d'emploi, etc. Dans de telles formations, aucune *négociation* n'est envisagée, et ni l'engagement, ni l'émancipation des apprenant.es ne sont considérés.

Se former à la langue peut être une voie d'émancipation tant que cette formation ouvre des occasions de réflexions libres et valorisées comme telles, sur les thématiques et problématiques sociales :

« Dans leur pays d'accueil, les nouveaux arrivants sont interpellés par beaucoup d'aspects de la vie sociale. Les habitudes de leurs hôtes, les mœurs, les traditions les étonnent, et même, disent-ils, les « choquent ». Certains comportements des autochtones leur paraissent insolites, étranges, voire inquiétants. Ne pas offrir la possibilité au migrant d'exprimer ses impressions, c'est risquer de l'abandonner à ses peurs, à ses préjugés ou à des représentations erronées. Au contraire, les aborder ouvertement avec lui peut permettre de dissiper ses doutes et d'éclairer sa compréhension. Tel est le principe pédagogique de l'approche "participative" d'apprentissage de Paulo Freire, qui vise à apprendre la langue tout en développant son esprit critique, à exercer sa liberté de pensée et à juger par soi-même afin d'avoir une conscience éclairée des situations » (Gout, 2015, pp. 144-145).

Le défi d'une formation linguistique émancipatrice des adultes en situation de migration serait ainsi de faire adopter, dans la pratique et la conception de cette pratique, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes, parmi lesquelles l'autonomie, l'initiative, la stratégie, la coopération, rarement explicitées comme enjeu de la formation ; ces comportements devant être éprouvés, expérimentés, pratiqués et incorporés (Delvaux & Tilman, 2012) :

« La formation émancipatrice vise à donner plus d'emprise aux personnes sur leur réalité de vie. La formation ne doit donc pas seulement viser à permettre aux stagiaires de résoudre des problèmes professionnels, familiaux ou domestiques. Ce serait alors une formation adaptative, déjà utile, mais limitée. Pour être vraiment émancipatrice, la formation doit aussi rendre les personnes capables de transformer, ne fut-ce qu'un peu, les conditions de vie et de travail qui sont les leurs. Elle doit aussi, au minimum, les rendre capables de prendre des initiatives, leur donner une véritable autonomie et une maîtrise de leur action » (*Ibid.*)

La formation linguistique et l'autonomie, et donc l'intégration par la participation active à la vie collective, sont très liées. C'est un processus non linéaire où formation, information et action se mêlent. Comme le soutient Gout (2015), se former linguistiquement permet à l'individu d'acquérir la capacité de s'informer ; l'information reçue le conduit à prendre conscience des questions sociétales qui concernent son propre environnement et de découvrir son pouvoir de

prendre des décisions et de résoudre les problèmes par lui-même, ce qui le rend en mesure de faire valoir ses droits et d’agir.

2. L’engagement des apprenant.es

Comme nous l’avons vu au fil des chapitres précédents, dans un contexte d’apprentissage, les adultes en situation de migration représentent un public hétérogène à bien des égards : âges, origines culturelles, expériences linguistiques et scolaires, représentations, etc. Les expériences littéraciques de ces personnes sont tout aussi variées : variations des situations dans lesquelles elles sont appelées à exercer l’écrit (université, démarches administratives, famille, travail, etc.), variations également de ce qu’elles savent faire et veulent faire avec et dans l’écriture. Face à un public avec de telles spécificités, l’accompagnement à l’écrit rencontre le défi de conduire chaque apprenant.e, de manière différenciée, à construire du sens dans son apprentissage. Cette construction de sens est au prix de l’investissement et de l’implication, à la fois de la part de l’apprenant.e et du.de la formateur.trice.

2.1. L’engagement, une construction de sens

La notion d’engagement est souvent évoquée pour désigner plusieurs réalités très variés : engagement social, engagement civil, engagement des jeunes, engagement politique, scolaire, etc. ; une caractéristique semble néanmoins revenir à chaque fois, c’est celle de l’action (Teko & De Amaral, 2022). Dans leur article, Teko et De Amaral (2022) exposent en effet différentes définitions de l’engagement, de même que l’évolution de celles-ci dans des champs disciplinaires divers (sociologie, art, psychologie, sciences de l’éducation et de la formation, etc.).

Dans le champ de la formation d’adultes, l’intérêt pour cette notion est de plus en plus grandissant. À l’instar des travaux publiés dans le numéro 212 de la revue *Le Français Aujourd’hui*, coordonné par Boch et al. (2021), les recherches menées dans ce domaine abordent l’engagement, très souvent en lien avec des apprenant.es dit.es « vulnérables », selon l’optique de la psychologie culturelle (Barth, 2013 ; 2015), au sens de l’empowerment (Bacqué & Biewener, 2013) ou encore de l’émancipation (Broussal, 2019).

Étant donné l'éclatement conceptuel autour de la notion, il nous semble pertinent, non pas de discuter du « vrai » sens du terme, mais de préciser le sens particulier que nous lui donnons dans notre travail. Dans le cadre de cette recherche, nous abondons dans le sens de l'acception émancipatrice de l'engagement comme un levier de construction du sens (Boch et al., 2021). Nous entendons par *sens*, « le produit d'une opération de sélection posant un lien entre des entités signifiantes » (Barbier & Galatanu, 2000). La construction de sens s'apparente à ce que Becker (2006) désigne sous l'appellation de *comportements cohérents*.

Pour mieux comprendre la conception qui est faite ici de l'engagement, nous proposons de considérer le lien fondamental qui existe entre ces trois notions (développées dans le chapitre 3), la *représentation*, le *rapport à* et la *posture*, qui peuvent respectivement être résumées comme étant une *image mentale*, un *affect* (sentiment) et enfin un *comportement*, une *action* ou une manière de faire ou d'être. Cette schématisation trilogique s'applique aussi bien aux représentations prises à part qu'aux compétences (disciplinaires ou transversales) et aux expériences : des affects y sont attachés (sécurité, peur, confiance, etc.) et des comportements (postures) particuliers et variés sont adoptés quand vient le moment d'exploitation de ces compétences et expériences. En considérant ce lien trilogique, l'engagement d'un.e apprenant.e peut être compris comme une posture (une action, un comportement) qui résulte de la connexion de ses compétences, représentations, intérêts et motivation, avec le contenu d'un apprentissage proposé. Il y a connexion quand le contenu proposé arrive à recouper les ressources de l'apprenant.e. L'engagement qui en résulte est davantage important en fonction de la pertinence des autres compétences, expériences ou représentations convoquées ; la pertinence de cette convocation alimente l'engagement, elle détermine son niveau et la nature des affects qui s'y attachent et elle crée potentiellement de nouvelles connexions. Ainsi, l'implication personnelle de l'apprenant.e (par exemple dans la convocation et la sélection des savoirs) de même que l'accompagnement dont il.elle bénéficie (guide vers des axes de réflexion ou de mobilisation d'idées) peuvent aider à élever davantage le niveau de l'engagement. D'après Becker (2006), l'engagement renvoie à « processus par lequel divers types d'intérêts sont progressivement investis dans l'adoption de certaines lignes de conduite ». La connexion n'est donc qu'un déclencheur, le niveau de l'engagement lui-même dépend ensuite de comment et avec quoi il sera alimenté. Un niveau haut d'engagement n'a rien d'automatique, c'est un travail de sélection (dans la ressource disponible de l'apprenant.e) des éléments qui font le plus sens et qui permettent une intégration cohérente de la nouvelle connaissance. Quand nous parlons d'action, il ne s'agit pas seulement de ce qui est physique, comme écrire ou grimacer, cela inclut

les actions mentales comme comprendre, réfléchir. L'engagement étant une posture (et pas simplement un ressenti), une non-action ou un ressenti qui n'est pas exprimé ou accompagné d'une action ne saurait traduire un engagement. Pour Becker (2006), un engagement s'inscrit dans un contexte et une certaine période temporelle et n'est pas nécessairement délibéré : certains engagements résultent de décisions conscientes, d'autres surviennent progressivement, la personne n'en prenant conscience que lorsque certains changements ont été observés.

2.2. Engagement et motivation

Comme nous venons de l'évoquer, l'engagement est une posture qui résulte de la connexion entre les nouvelles connaissances proposées à apprendre d'une part, et d'autre part, les compétences déjà-là de l'apprenant.e, ses représentations et les parts identitaires que celui.celle-ci concède à la négociation. La motivation, l'intérêt pour un sujet ou l'investissement dans une activité peuvent, en amont, pousser à un plus haut niveau d'engagement, ou en aval, naître d'un engagement manifesté, mais ils ne sont pas l'engagement en tant que tel. « L'investissement psychique signifie avant tout cet intérêt pris, cette force donnée, cette attention portée, ce qui insiste pour qu'une réalisation advienne » (Cifali, 2018, p. 13). Ainsi un investissement ou une motivation en amont chez un.e apprenant.e peut s'estomper si les propositions d'apprentissage ne sont pas suffisamment en lien avec ses acquis et ses représentations. De la même façon, l'engagement peut faire naître une motivation, une énergie psychique, qui permet à l'apprenant.e de mobiliser davantage son attention et d'aller à la quête d'autres apprentissages. Il y a engagement quand la motivation extrinsèque (celle née des besoins de l'apprenant et de sa curiosité, de ses intérêts, etc.), rencontre ce que Barth (2015) désigne comme la motivation intrinsèque de l'activité (celle nourrie par l'activité-même, par exemple le plaisir lié aux activités ludiques, des récompenses sous forme de notes, etc.). En outre, la créativité nourrit l'engagement : la créativité est un agencement original et parcimonieux des ressources d'un individu (connaissances, expériences, identité, etc.) ; cet agencement implique en soi une construction de sens. Ainsi, là où se manifeste la créativité, il y a engagement.

3. Les postures enseignantes qui favorisent l'engagement des apprenant.es

3.1. Le.la formateur.trice comme médiateur.trice ...

La créativité est envisagée comme un pouvoir d'expression, une liberté de dire, d'utiliser, de faire, d'être. Dans les situations d'apprentissage de manière générale, et en particulier dans les situations utilisant le détour créatif, le.la formateur.trice doit être médiateur.trice qui réduit les écarts entre le permis et le non permis. Il s'agit « d'une part de préparer les conditions de la rencontre entre le public et l'œuvre et, d'autre part, de développer une politique permettant de réduire la coupure entre culture populaire et culture de l'élite » (Huver, 2018). La prise en compte de la diversité intervient également dans ce rôle primordial de la médiation. Le.la formateur.trice médiateur.trice doit donc « susciter une diversité d'espaces et de situations » (*Ibid.*) pour favoriser l'expression de l'expérience créative de chaque apprenant.e. Le rôle intermédiaire joué par le.la formateur.trice est essentiel dans le sens où ce.tte dernier.ère négocie l'accès entre l'apprenant.e et le savoir. Il.elle n'a pas pour rôle d'imposer une voie monolithique vers un savoir, mais au contraire d'accompagner tou.tes les apprenant.es et chacun.e sur le chemin qui lui sied le mieux, vers la construction parallèle de savoirs divers. Par exemple en atelier d'écriture, à travers une même activité, la construction parallèle des savoirs peut consister pour un.e apprenant.e à l'enrichissement de son lexique, pour un.e autre à un travail sur l'orthographe, pour un.e autre encore à l'organisation des idées.

La médiation se fait dans la *simplicité*, afin de comprendre l'apprenant.e et ses besoins et se faire comprendre de façon claire, dans la *neutralité*, afin de prendre en compte au mieux et en toute impartialité la diversité (Huver, 2018), et enfin dans la *négociation*, dans le but d'aider l'apprenant.e à construire du sens au filtre de sa propre expérience, de ses savoirs et représentations. Huver (2018) résume bien le rôle de la médiation en soulignant qu'elle a pour fonction d'instaurer ou de restaurer du consensus. Elle est un lieu d'espoir pour passer de la discorde à la fraternité, « face aux amoureux de la guerre, ils [les médiateurs] sont des bâtisseurs de paix » (*Ibid.*). En définitive, si négociation, neutralité et simplicité caractérisent la médiation du.de la formateur.trice, « médier, en classe de langue, consisterait non pas à prévenir ou résoudre les conflits, mais à les susciter, en tant que controverse discutante, concernante : contrepied à son acception usuelle et retour à son étymologie initiale » (*Ibid.*).

3.2. ... et comme un.e accompagnateur.trice différencié.e

« Dis, tu m'accompagnes ? Ces mots scellent une relation qui s'instaure entre deux personnes, l'une est dans un projet et l'autre la rejoint sur ce projet pour le rendre possible. Il y a une différence entre énoncer nous allons ensemble au concert ou m'accompagnes-tu au concert ? Dans un premier temps, le projet est commun ; dans le second, l'un est moteur et l'autre vient de surcroît » (Cifali, 2018, p. 22).

Si, comme nous venons de le voir, le.la formateur.trice doit médier l'accès de l'apprenant.e au savoir, il.elle doit également savoir porter la casquette de l'accompagnateur.trice attentif.ve aux besoins de l'apprenant.e. L'accompagnement consiste à ôter symboliquement les jalons et à aller dans le sens de l'orientation intuitive de l'apprenant.e. L'accompagnement suppose ainsi de considérer que l'apprenant.e a déjà des acquis, des projets, des buts, des besoins. Et pour une meilleure construction de sens, l'accompagnateur.trice peut partir de ces éléments pour guider leur expression et, au besoin, médier leur réorientation. Cifali (2018) définit l'accompagnement comme le fait d'*aller avec*, d'*être à côté de*. Pour cette autrice, accompagner, c'est donner entièrement la place à l'autre, c'est partir de l'autre et pas de soi ni de quelque chose d'autre, c'est se « déporter » sur le chemin d'un autre et être là présent afin de « permettre que l'autre traverse l'épreuve, ou un moment, ou un évènement » (p. 47). Ainsi, au fur et à mesure que les projets et les besoins murissent ou changent, l'accompagnement implique le jeu très exigeant de l'adaptabilité et de la flexibilité, afin de rester dans le rythme et « le mouvement imposé par l'autre » (*Ibid.*). L'accompagnateur.trice n'est donc pas censé.e faire les choses à la place de l'apprenant.e.

L'accompagnement est une posture clé pour l'engagement des apprenant.es. Il est une attitude fondamentale de l'agir didactique du.de la formateur.trice qui doit se résoudre à être à l'écoute des besoins de l'apprenant.e et à éclairer son chemin vers la réalisation de son apprentissage. Faute de cette prise de hauteur, le.la formateur.trice court le risque d'en arriver à une formalisation arbitraire de ce que devrait être ou faire l'autre. Or l'accompagnement n'est aucunement une prise en charge. La prise en charge, elle :

« Peut en effet sonner comme la désapprobation d'un autre quant à sa liberté et à son autonomie : on le prend sur son dos ; on gère sa vie, on le prend en charge, il est livré à nos mains, à notre savoir et à nos compétences. On le tient pour ignorant, faible, en difficulté, en inconnissance, bref un pauvre. On sait mieux que lui ce qu'il doit faire » (Cifali, 2018, pp. 47-48).

L'accompagnement est d'autant plus exigeant qu'il implique un travail soutenu et continu du/de la formateur.trice sur ses propres représentations et ses affects. L'accompagnement consisterait ainsi à :

« Aller chercher la réalité d'un autre pour la faire évoluer et non pas vouloir le transformer selon l'image que nous avons de lui. Sinon, on crée des situations de confrontation, de pouvoir, on cherche à être celui *qui a raison*. Quand on croit avoir raison tout seul, on ne peut aller très loin. Nous avons peut-être raison, mais dans une situation intersubjective nous sommes obligés d'avoir raison au moins à deux. Cela veut dire qu'il s'agit de changer notre vision et d'évoluer avec celle de l'autre » (Cifali, 2018, p. 39).

L'apprenant.e n'a jamais complètement tort tout.e seul.e comme l'accompagnateur.trice n'a jamais complètement raison tout.e seul.e. Les rôles sont partagés, il en est de même pour les responsabilités.

D'autre part, l'accompagnement exige la convocation de plusieurs valeurs comme l'éthique professionnelle, mais également certaines qualités d'être et de savoir comme la « fiabilité, l'authenticité, la sincérité, le discernement, la fidélité, la capacité de sortir de soi, l'intelligence de l'instant » (Cifali, 2018, p. 23). Enfin, il se traduit par trois aspects également décrits par Cifali : la *présence* (pas seulement corporelle, mais aussi psychique), *l'intéressement* (la considération de toute situation, même la plus insignifiante, avec importance et intérêt) et la *confiance* (la confiance en soi et aux apprenant.es et en leurs capacités, l'ouverture à soi et aux autres).

4. À propos des écrits des apprenant.es : évaluer l'engagement et non le respect des conventions linguistiques

Nous l'avons vu dans les chapitres précédents : écriture créative n'est pas synonyme d'écriture « parfaite » (s'il en existait). Ce n'est pas au regard de la correction (orthographique ou autre) que cette créativité est appréciée. La présence d'erreurs ne signifie donc pas qu'un écrit manque de créativité. Pour les apprenant.es, la pratique de la créativité se joue davantage sur l'implication de soi, le désir d'approprier les mots de la langue (sélection, recherche d'effets sonores ou sémantiques, etc.) que sur le respect des conventions linguistiques. D'après Culham (2005), le respect des normes linguistiques (correction syntaxique, orthographique, etc.) est souvent représenté par les apprenant.es (ce qui peut être également le cas de leurs parents ou de leurs formateur.trices) comme le tout de l'écriture. Si l'importance des conventions n'est pas à remettre en cause, il faut noter que celles-ci ne sont qu'une part des traits de l'écriture.

Les auteur.trices qui s’y sont intéressé.es (Spandel, 2004 ; 2007 ; Culham, 2005 ; Saada & Fortin, 2010) déterminent six traits d’écriture :

- Les idées : il s’agit de l’idée principale de l’écriture, de même que toutes les exploitations et sous-thématisations qui peuvent en découler ;
- La structure du texte : c’est le squelette, l’ossature du texte. Il s’agit de la stratégie, du format et de l’ordre qu’un scripteur utilise pour donner une direction au texte et conduire habilement le lecteur d’un point à l’autre. La structure du texte assure la bonne tenue de l’ensemble ; elle dépend fortement du type de production.
- Le choix des mots : pour Saada et Fortin (2010), « les mots précis ne sont pas forcément les plus complexes, les plus recherchés » (p. 14) ;
- La fluidité des phrases : c’est la musique du texte. La fluidité des phrases vient du rythme et du déroulement du texte et entraîne à une lecture énergique et expressive ; la variation des structures et des longueurs des phrases contribue significativement à la fluidité et retient l’attention du lecteur ;
- La voix ou le style : pour Spandel et Hicks (2007), la voix dans un texte, c’est l’empreinte de l’auteur.trice : l’idée correspond à ce qu’on veut dire, la voix, à la manière dont on le dit, selon l’intention d’écriture ; la voix diffère selon le type d’écrit (lettre, journal, poème, etc.) ;
- Les conventions linguistiques : d’après Spandel (2004), elles englobent les conventions de présentation de texte : orthographe, ponctuation, usage et grammaire, majuscule et alinéa, etc.

Cette théorie des *six traits d’écriture* s’est développée depuis les années 1980, aux Etats-Unis, puis s’est répandue dans le monde anglophone et seulement récemment dans le monde francophone. La subdivision en six traits, divisant l’écrit en six facettes, a pour but de permettre :

« À la fois d’étudier l’écrit de façon plus pointue, de parler de l’écrit à l’aide d’un vocabulaire commun, juste et explicite, d’enseigner l’écrit de façon plus limpide et définie, de mieux soutenir le développement des compétences des élèves à l’écrit en leur offrant les moyens de s’autoanalyser et, enfin, d’évaluer le travail d’écriture des élèves avec une plus grande précision » (Saada & Fortin, 2010, p. XII).

L'écriture ne s'apprécie donc pas seulement par son respect des conventions linguistiques (Culham, 2005). Ces conventions linguistiques servent le jeu de la langue et de l'écriture, elles ne sont pas le jeu. En faisant le parallèle avec un jeu de société dont les règles sont souvent inscrites à part dans un petit dépliant (et non en plein milieu de la planche de jeu), Saada et Fortin (2010) soutiennent que « les règles ne vivent que pour permettre le jeu, et n'ont de sens qu'au moment du jeu » (p. 31). Traditionnellement dans l'écriture, il convient de connaître d'abord la règle du jeu avant de jouer, avant de s'autoriser ou d'être autorisé.e à écrire. On se rend à l'évidence, de plus en plus, que l'apprenant.e débutant.e peut simplement commencer le jeu en y jouant et en se référant régulièrement aux règles si besoin, et non en s'engouffrant dans une quête inhibitrice de possession de ces règles dont on sait que la maîtrise n'est jamais complètement acquise. C'est dans la pratique et l'implication personnelle et authentique dans le jeu que l'apprenant.e acquiert les conventions (les règles) autant que les autres aspects de l'écriture. Autrement dit, c'est à travers son engagement qu'il.elle acquiert les normes. Or, quand on désigne des publics comme étant « en difficulté » avec l'écrit, c'est généralement en référence aux difficultés de ces publics avec les conventions linguistiques qui ne sont pourtant qu'un trait de l'écriture, parmi tant d'autres. D'après Bucheton (2014), la pratique dominante de l'enseignement et de l'évaluation des écrits reste celle qui se caractérise par « le contrôle du produit fini avec une centration excessive voire exclusive sur les normes, qu'elles soient orthographiques, phrastiques, discursives ou textuelles (comme le montre les grilles d'évaluation utilisées dans les classes) » (p. 79). En lieu et place de l'enseignement et de l'évaluation par les normes, qui par ailleurs représentent la cause principale de l'insécurité scripturale des apprenant.es, accompagner les apprenant.es vers un haut niveau d'engagement dans leur écriture devrait être une aspiration de la formation à l'écriture, l'acquisition des normes étant une retombée logique de cette formation. De la même façon, l'évaluation de l'écriture devrait davantage tenir compte de l'engagement des apprenant.es. L'évaluation n'est pas une fin en soi (Saada & Fortin, 2010), elle est avant tout, d'après Bucheton (2014), un ensemble de gestes professionnels de régulation :

« Côté enseignant, l'évaluation doit conduire à réajuster les modalités de l'enseignement proposé ; côté élève, la visée est de l'aider dans son parcours d'apprentissage en lui fournissant des indications lui permettant de réorienter son activité » (p. 78).

Les modes d'évaluation des écrits devraient contribuer davantage au développement des compétences d'écriture des apprenant.es, et non l'empêcher. Comme le souligne Bucheton (2014), l'évaluation portée sur l'écrit d'un.e apprenant.e décide souvent de son rapport heureux ou malheureux à l'écriture.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Une didactique de l'engagement dans l'écriture a nécessairement pour objectif l'émancipation des apprenant.es. L'émancipation est l'accession, pour un individu, au pouvoir de réflexion et d'être et à l'autonomie d'action. Elle est le but ultime de l'apprentissage de l'écriture : accéder au pouvoir de l'écrit. Travailler à l'engagement des apprenant.es dans leur écriture est une voie royale de construction de ce pouvoir. L'engagement est en effet une posture qu'un.e apprenant.e adopte en réponse à la connexion de ses compétences, représentations, intérêts et motivation, avec le contenu d'un apprentissage proposé. L'engagement est un levier de construction de sens et diffère de la motivation, de l'implication ou de l'investissement. Au regard du rôle émancipateur de la créativité, nous pensons que les formateur.trices, en tant que médiateur.trices, devraient accompagner les apprenant.es, à travers l'écriture créative, vers la construction de sens dans l'écriture. Dans la même optique, l'évaluation des écrits devrait prendre en compte davantage les manifestations de l'engagement que le respect des normes linguistiques.

Partie II : Étude ethnographique de terrain – La formation linguistique des personnes en situation de migration à Grenoble, un contexte particulier ?

Chapitre 6 : Contextualisation de l'étude ethnographique

Dans ce chapitre, nous vous présentons les contours de notre étude ethnographique. Cette étude se déroule à Grenoble, auprès de structures d'accueil et de formation de personnes en situation de migration. À travers le prisme de plusieurs thématiques débattues dans la première partie de ce travail (les problématiques de la formation émancipatrice, de l'intégration, de l'urgence de l'apprentissage de l'écrit, etc.), nous avons voulu en savoir plus sur la situation locale de la formation linguistique des personnes en situation de migration. Quelle histoire locale de l'accueil et formation de ces personnes ? Quel est le profil et les besoins de ces personnes ? Comment sont organisées les structures de formation et finalement comment se passent les formations pour répondre aux besoins des personnes bénéficiaires ?

1. Grenoble, terre historique d'immigration

« Des Ligures aux Espagnols, des Gaulois aux Maghrébins, l'histoire de Grenoble est faite d'apports divers. Gratien lui a donné son nom, d'autres leur talent, leur force ou leur cœur. L'histoire d'une ville des plus cosmopolites de France » (Vial, 2001, p. 2).

Depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, l'histoire des territoires, des terroirs et des villes françaises est profondément marquée par les flux migratoires (Poinsot, 2009). Certaines villes comme Grenoble connaissent une immigration plus marquée, ancienne et importante. En effet, à travers leurs révolutions économiques, industrielles et politiques mais aussi d'évènements particuliers comme les guerres, Grenoble et son agglomération se sont forgées en terre historique de migration (Chaouite, 2001). Leur histoire montre l'apport et les empreintes des populations étrangères dans la construction sociétale et identitaire de la région. Tout le monde vient toujours d'ailleurs⁴⁰ et cette formule s'applique particulièrement à Grenoble dont l'immigration fait partie intégrante de son ADN. L'histoire de la ville est désormais indissociable de celle de ses étrangers qui ont apporté à l'agglomération leur dynamisme, leur force, leur talent, économiquement, démographiquement, politiquement,

⁴⁰ « Nous sommes tous des hôtes, accueillis et accueillants », dira Jacquier (2001, p. 11).

intellectuellement ; « ces immigrés ont *fait* cette agglomération, ont contribué par leurs différentes empreintes à façonner son style, son originalité » (Chaouite, 2001, p.1). Plusieurs déterminants dont la situation géographique, l'attractivité industrielle, technologique et universitaire et la caractéristique de la zone comme lieu de résistance, sont intervenus pour permettre cette histoire croisée entre l'agglomération et ses étrangères.

1.1. Une situation géographique favorable

En effet, la situation géographique de l'agglomération grenobloise occupe une place centrale et détermine le flux des hommes et femmes qui viennent durablement ou non s'y installer. Sa proximité avec la Suisse mais surtout avec l'Italie a servi, à travers l'histoire, à dépeindre la nature des migrations et l'identité des personnes concernées. La proximité tout d'abord avec l'Italie, *la nourrice de Grenoble* (Bianchi, 2001) est sans conteste déterminante dans les venues massives des étrangères. Du fait de cette proximité et des besoins, la région grenobloise a d'abord attiré de nombreux Italiens, notamment pour le travail avant 1914. Elle a été le théâtre d'une succession de migrations de voisinage avec un nombre considérable d'Italiens venus autour de Grenoble pour des filières comme la ganterie. Cette importante migration italienne a fait que « Grenoble abrita le plus important centre culturel italien de France et que l'Institut culturel français de Naples est appelé *Le Grenoble* » (Wihtol De Wenden, 2014, p. 6). Cependant, les faits ne se sont pas simplement passés sous les allures plaisantes de l'offre et de la demande, mais aussi à travers des moments violents dus à des troubles socio-économiques et/ou politiques, à commencer par la Première Guerre mondiale et ensuite avec le régime fasciste pendant les années 40-50. Ces circonstances ont fait de l'Italie un lieu de naissance migratoire. Mais l'Italie reste également un lieu de passage migratoire pour de nombreuses autres populations en quête de travail et/ou en fuite des situations de guerre et/ou d'oppressions socio-politiques de tous genres dans leurs pays d'origine, et qui passent par la Méditerranée, puis l'Italie. Enfin, la proximité avec la région lyonnaise au fort pôle d'attraction industriel et technologique joue également un rôle dans l'affluence étrangère à Grenoble (Wihtol De Wenden, 2014).

1.2. Le rôle de l'attraction industrielle de la région

La grande industrialisation depuis 1789 mobilise fortement de la main-d'œuvre et finit par faire appel à celle étrangère, peu qualifiée, moins revendicative et moins chère. Autour de

la région se développe l'industrie des mines, des chemins de fer, de la métallurgie, se superposant aux industries textiles traditionnelles (Schweitzer, S. et al., 2009). Avant 1914, la main d'œuvre étrangère était essentiellement frontalière, de la Suisse et de l'Italie. Puis la révolution et son attraction en termes de main d'œuvre entraîneront la venue d'étranger.ères non frontalier.ères en quête de travail et de meilleures conditions de vie. Les populations immigrées s'installeront dans la grande majorité jusqu'au milieu du XXème dans les anciens quartiers en voie de dégradation du Centre-Ville grenoblois (St Laurent, Notre Dame, Très-Cloître) et les faubourgs populaires du XIXème (de la Mutualité à la Croix Rouge à l'Est, de St Bruno au quartier du Pont de Fontaine à l'Ouest). Plusieurs strates successives s'y superposent, des immigré.es venu.es d'Italie puis de Grèce et d'Arménie de l'Entre-deux-Guerres et enfin d'Algérie (Genet, 2001). Suivront d'autres immigré.s du Maghreb, venu.es pour l'industrie et le bâtiment, qui s'installeront également en Centre-ville dans le quartier Très-Cloîtres (Wihtol De Wenden, 2014). Une conséquence indirecte de l'industrialisation sera l'explosion démographique et l'extension des villes, puisque s'enclenche la migration familiale dans les années 70, venue rejoindre les travailleurs déjà installés (Genet, 2001).

1.3. Un lieu de résistance

L'agglomération grenobloise est également un lieu historique de résistance, notamment depuis la Révolution française de 1789 (le Château-musée de Vizille retrace cette histoire). Plus récemment, lors des deux guerres mondiales, la région organise une résistance militaire qui, comme pour la main-d'œuvre dans l'industrie, mobilise les populations locales d'abord, mais finit par faire appel aux étranger.ères. D'après Slimani (2014), entre 1914 et 1918 en France, c'est plus de 455 139 tirailleurs qui combattent auprès des troupes françaises : 165 229 « tirailleurs sénégalais », un régiment militaire créé en 1857 initialement dans le cadre exclusif de la conquête coloniale, venus d'Afrique-Occidentale française, 272 000 tirailleurs algériens et marocains venus du Maghreb ainsi que 17 910 venus de l'Afrique-Équatoriale française. À la Deuxième Guerre mondiale, plus de 150 000 tirailleurs venus de l'Empire colonial français participent aux combats (Slimani, 2014). Grâce notamment à la configuration géologique favorable avec les chaînes de montagnes et avec le concours de ses « tirailleurs », Grenoble et ses communes résistent aux assauts fascistes et nazis. La zone, *la capitale des maquis* (Cayol-Gerin, Charbonnier & Montjoye, 2008), se spécialisera même ensuite dans la formation des troupes militaires de montagne. D'après Barou (2001), l'agglomération a abrité des militaires africains, mais seulement peu parmi eux s'installeront dans la région ; ces militaires

contribueront cependant à faire connaître l'agglomération grenobloise dans leur zone d'origine à leur retour au pays. Ces événements influenceront sans doute, ne serait-ce de façon minime, les futures arrivées d'africain.es pour les études et/ou pour le travail dans la région.

1.4. Une attractivité technologique et universitaire récente mais déterminante

D'après Barou (2001), si la dimension militaire a été à l'origine des premiers contacts et des diverses installations des personnes en situation de migration d'Afrique subsaharienne dans la cité grenobloise et ses environs, ce n'est surtout qu'au cours des années 1960 que se développent les premiers véritables flux migratoires d'africain.es vers Grenoble : d'une part un flux d'étudiant.es, et d'autre part un flux d'employé.es. Autour de ces années 60, avec la naissance de l'ambition d'une cité olympique, Grenoble confirme sa vocation industrielle et, peu connue auparavant comme ville universitaire, elle commence à attirer des étudiant.es africain.es, traditionnellement plus orienté.es vers Paris ou Bordeaux. En 1956, le Centre d'études nucléaires de Grenoble s'ouvre avec Louis Néel (futur prix Nobel de physique en 1970), dotant ainsi la ville d'une autre dimension en tant que vitrine scientifique et technologique. De jeunes hommes et jeunes femmes de nationalités davantage diversifiées s'y succèdent comme étudiant.es ou chercheur.euses, mais aussi comme réfugié.es, du fait de l'important campus grenoblois (Wihtol De Wenden, 2014). L'attrait de Grenoble comme ville universitaire se conforte et sera à l'origine d'un important flux migratoire qui continue encore de nos jours.

1.5. Le développement d'une expertise locale d'accueil et de formation des personnes en situation de migration

« On prête volontiers à Grenoble et à sa région la réputation d'être une terre de refuge et d'hospitalité » (Cogne, 2014, p. 33).

Si l'on reconnaît, aujourd'hui, à Grenoble une réputation de terre d'accueil, cette réputation est sans doute le fruit du concours d'actions historiques à l'égard des étranger.ères, des actions qui ont eu l'audace d'exister en leurs temps et dont les effets se pérennisent encore de nos jours. Parmi elles, on distinguera celles qui relèvent de la municipalité et celles des différents milieux associatifs. En effet, la migration importante durant le XX^{ème} siècle dans l'agglomération a entraîné, non sans difficultés, une prise en main socio-politique locale de la

situation. À travers des politiques municipales, à l’instar de celles sous le long mandat de Hubert Dubedout (maire de Grenoble de 1965 à 1983), Grenoble va s’instaurer comme :

« Le laboratoire de la revitalisation des quartiers anciens en France. C'est là qu'a été inventée une grande partie des processus et des procédures de la politique française d'amélioration de l'habitat qui, aujourd'hui, fait encore référence au niveau international » (Jacquier, 2001, p. 10).

Alors que la migration familiale pour rejoindre les travailleurs installés s’intensifiait, s’opère une rénovation du mythique quartier Très-Cloîtres en Centre-ville, ce qui va entraîner une certaine décentration et une déportation des populations vers des quartiers extérieurs comme le Village Olympique, mais aussi en banlieue, à Fontaine, à Seyssinet ou à Saint Martin d’Hères (Genet, 2001). À l’heure de la crise et du chômage, où les personnes en situation de migration, pauvres et rurales ne pouvaient pas prétendre à une place dans la ville, Grenoble innove l'accueil de ses étrangères, avec les engagements de sa municipalité, pour accueillir ces immigrées-là dans la ville. L’histoire semble donner raison à cette audace, car « si la qualité d'une société s'apprécie à la place qu'elle accorde aux plus démunis, alors sans conteste, la renommée de Grenoble doit beaucoup plus à ceux qui ont construit cette partie méconnue du mythe » (Jacquier, 2001, p. 11).

D’autre part, en parallèle avec l’innovation immobilière pour l'accueil des étrangères, la migration a notamment entraîné la création de structures associatives qui orientent les ces personnes et se battent sur plusieurs plans pour elles. Ces structures, à l’instar de l’Office Dauphinois des Travailleurs Immigrés (ODTI⁴¹) créé en 1970 ou encore de l’Association Dauphinoise pour l’Accueil des Travailleurs Étrangers (ADATE) créée en 1974, vont dans un premier temps œuvrer pour la reconnaissance par les instances publiques des personnes en situation de migration dans leur globalité (des citoyen.nes ayant des droits, des mères/pères de famille, etc.) et non plus seulement comme des êtres marginaux de la société. Ainsi, « comme dans toute la France, mais peut-être davantage à Grenoble qu'ailleurs, la vie associative civique a beaucoup marqué l'accueil des migrants et de leurs familles » (Wihtol De Wenden, 2014, p. 7). Cet élan d’accueil des personnes en situation de migration par l’activisme associatif et l’engagement de la collectivité n’a certes pas couvert le large plan des questions autour de la migration, mais a ouvert la porte de la recherche d’une intégration des étrangères. Ce premier pas est essentiel et détermine la suite du parcours migratoire et intégratif puisque bien souvent,

⁴¹ Aujourd’hui Observatoire des Discriminations et les Territoires Interculturels

comme le souligne Wihtol De Wenden (2014), les conditions d'entrée et d'accueil dans un lieu ont des répercussions sur la poursuite du séjour.

1.6. Des acteurs précurseurs dans la recherche

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce travail (chapitre 2), à Grenoble comme dans les autres localités en France, la réflexion sur le sujet de la formation des personnes en situation de migration se corrèle avec la lutte contre l'illettrisme dont la problématique émerge dans les années 70. À la suite du rapport Espérandieu en 1984 mettant en exergue la problématique de l'illettrisme, des groupes et collectifs de travail naissent à Grenoble autour d'initiatives d'universitaires comme Yvonne Johannot ou d'acteurs de terrain comme Noël Ferrand (avec son dispositif ECLER créé en 1986) ou encore, plus tard, autour de travaux de recherche au LIDILEM à l'instar de ceux de Frier (1989 ; 1997). Les réflexions locales se poursuivent au sein du Centre Ressources Illettrisme de l'Isère qui réunit les acteurs mobilisés dans le programme Insertion-Réinsertion-Illettrisme (IRIL) et elles continuent dans les années 2000 avec la création du Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétences (GRAFFIC) (Giret & Guernier, 2017). Un colloque est tenu en mai 1989 à la Maison de la Promotion Sociale autour du thème : *Qu'est-ce qui se cache derrière l'illettrisme ?* et a réuni environ 200 participant.es. À la suite de ce colloque naîtra l'ARALE (Association de Recherche et d'Action autour de la Lecture et de l'Écriture). D'autres colloques suivront en 1991, *Illettrisme et psychanalyse* et en 1994, *Illettrisme, formation à l'emploi* (Ferrand, 2014). Les initiatives vont se multiplier localement à travers les associations et des bibliothèques et l'expérience de Grenoble, un des sites pionniers (avec d'autres comme Saint Nazaire) dans la réflexion sur l'illettrisme, va instruire les premières réflexions au niveau national (Espérandieu & Vogler, 2000). Avec la multiplication des structures associatives et face à la grande diversité des profils des apprenant.es en situation de migration, le champ de la formation linguistique se confronte à la problématique de la formation des formateur.trices. Là encore, l'expérience grenobloise dès les années 80 montrera que la professionnalisation des formateur.trices d'adultes est un aspect important des actions mises en œuvre dans le cadre de la lutte notamment contre l'illettrisme (Giret & Guernier, 2017).

2. Les objectifs de l'étude ethnographique : une entrée sur le terrain

Dans le cadre de notre présente recherche, et après cet état des lieux que nous venons de présenter, nous avons voulu mener une étude ethnographique auprès de plusieurs acteurs et structures majeures d'accueil, d'orientation et de formation des personnes en situation de migration sur le bassin grenoblois, afin de mieux comprendre leurs enjeux actuels. Ce sont à la fois des acteurs universitaires, des organismes de formation certifiante et non certifiante, des maisons des habitants et des associations que nous avons rencontrés. Nous avons réalisé 12 entretiens d'environ 1h chacun auprès de 12 responsables de 8 structures différentes. En préface de l'ouvrage de Guernier et Sautot (2017), Adami soutenait que la recherche dans le domaine de la formation d'adultes est toujours confrontée au caractère multifactoriel et difficile d'accès du terrain. Pour lui, « l'attention particulière portée au contexte et à ses contraintes, aux personnes, aux structures de formation et à leur histoire, leurs difficultés et leur travail est la seule voie pertinente de recherche, au risque de passer à côté de l'essentiel » (p. 9). C'est dans cette perspective d'une grande attention au contexte que s'inscrit notre étude ethnographique dans le bassin isérois. Les échanges avec les acteurs se sont déroulés lors d'entretien semi-dirigés avec un guide d'entretien que nous adaptions pour chaque structure. Ces entretiens avaient pour objectif principal une meilleure connaissance :

- De l'ancrage socio-institutionnel des structures : leur organisation interne et les liens avec les autres organismes, leur histoire et leur raison d'être, leurs activités et services, les enjeux et les défis actuels auxquels elles font face, leurs projets ;
- Des publics à qui les services sont proposés : leurs profils et leurs besoins d'apprentissage du français et en particulier de l'écrit ;
- De la place de la langue dans les services proposés par les structures et son rôle envisagé dans l'intégration des personnes en situation de migration ;
- De l'organisation de la formation linguistique : le profil des formateur.trices (professionnel.les et bénévoles), la nature et les objectifs des formations, les méthodes, démarches et manuels utilisés, la place accordée à la créativité et à l'autonomisation des apprenant.es.

Cette étude ethnographique devait également nous permettre d'apporter les ajustements nécessaires au dispositif expérimental (cf. Partie 3), en tenant compte de ce qui semble bien marcher et en évitant ce qui, de notre point de vue, marche moins dans les formations existantes.

3. Les données recueillies et leur traitement

Les entretiens menés ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone. À la réécoute, nous avons sélectionné les passages potentiellement concernés par nos questionnements et les avons retranscrits et anonymisés pour le traitement. En plus des données d'entretiens, nous avons disposé de l'ensemble de la documentation disponible sur les structures : les plaquettes de présentation, les sites, les rapports d'activités et autres supports de communication qu'elles ont bien voulu nous donner. Ces documents ont permis notamment de fournir une brève description de chacune des structures (voir point 4).

Ci-dessous, un tableau récapitulatif des entretiens :

Structure d'attache de l'enquêté.e	Fonction de l'enquêté.e dans la structure	Nom code de l'enquêté.e
L'Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers (ADATE)	Chef de services	M. S.
	Rédacteur en chef	M. A.
	Sociologue - Directeur de recherche	M. J.
Le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyages (CASNAV)	Chargé de missions pédagogiques	Mme T.
Bouquins Sans Frontières	Président	M. C.
	Formateur	M. M.
Isère Relai IllettrismeS (IRIS)	Coordinatrice	Mme K.
Accueil, Accompagnement et Aide des Mineurs et jeunes Isolés Étrangers (3aMIE)	Directrice	Mme B.
	Directrice pédagogique	Mme D.
La Maison des Habitants Grenoble Centre (MDH)	Coordinatrice pédagogique ASL	Mme P.
L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII)	Responsable formation	Mme G.

L'Observatoire des Discriminations et les Territoires Interculturels (ODTI)	Coordinatrice pédagogique	Mme O.
---	---------------------------	--------

Tableau 1 : Récapitulatif des entretiens réalisés dans les structures de formation du bassin grenoblois

4. Les structures concernées par l'étude

Les structures concernées par notre étude ethnographique occupent des rôles variés dans l'écosystème de la formation locale. Dans la liste ci-dessous, nous présentons chaque structure en mettant en avant ce qui la spécifie. Notre démarche a été avant tout celle de la rencontre avec ces interlocuteurs clés dans le domaine :

- **L'ADATE**⁴² (Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers) est créée en 1974 dans le cadre des politiques publiques. Initialement, elle avait pour but d'accueillir, d'informer, d'orienter et d'accompagner socio-juridiquement et linguistiquement les étranger.ères venu.es travailler dans le bassin grenoblois. Aujourd'hui, ses services se sont davantage diversifiés : elle propose depuis 2008 de l'hébergement participatif à travers son service CADA (Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile) et elle mène des actions de sensibilisation, de formation et de lutte contre les formes de discrimination et pour la laïcité et la solidarité entre citoyen.nes nationaux.les et étranger.ères. En dépit de l'aspect « travailleur » qui reste associé à son nom, l'association s'est ouverte à un plus large public, des adultes qui demandent l'asile et des mineur.es non accompagné.es. L'ADATE jouit d'une longue expérience dans ses missions et sait compter sur des partenaires clés comme l'Union européenne, le Ministère de l'intérieur, La Région, Grenoble-Alpes Métropole, les villes de Grenoble, de Saint Martin d'Hères, de Voiron et de Fontaine.
- **Le CASNAV**⁴³ (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyages) est un service du Rectorat de Grenoble ; il coordonne des actions au sein des établissements de l'Académie qui font de l'accompagnement linguistique pour les élèves allophones. Le CASNAV s'intéresse notamment à un public qui a une plage d'âge allant de 6 à 18 ans, un public correspondant à celui « ordinaire » de l'Éducation nationale, c'est-à-dire

⁴² <http://www.adate.org/>

⁴³ <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>

de la première année de l'école primaire (cours préparatoire) jusqu'à la terminale, y compris le lycée professionnel. Il mène aussi des opérations d'intégration linguistique et culturelle auprès des parents d'élèves, partenaires essentiels de la réussite des élèves. Le CASNAV se veut un centre de ressources, un pôle d'expertise et une instance de médiation et de coopération dont l'objectif ultime reste la scolarisation et l'inclusion réussies des élèves dont il a la charge.

- **Bouquins Sans Frontières**⁴⁴ (BSF) est une association créée en 2013, fondée sur le constat que de nombreuses personnes étrangères, avant la régularisation de leur situation de résidence et/ou de travail, se retrouvent contraintes dans une situation particulièrement mal vécue de grande oisiveté. L'association a donc conçu l'idée d'une bouquinerie solidaire dont les conditions de fonctionnement tiennent compte des situations de chacun.e pour permettre l'accès au livre au plus grand nombre. Il s'agit d'offrir un lieu et un objet (le livre) que les adhérent.es peuvent s'approprier. En collaboration avec certains professionnels du livre comme la Librairie Gibert Joseph et les bibliothèques locales, l'association sauve des livres pour la plupart promis à la déchèterie et leur donne une seconde vie. D'après le président de l'association, BSF fonctionne grâce à des bénévoles qui viennent en majorité d'associations partenaires comme l'APARDAP (Association de Parrainage Républicain des Demandeurs d'Asile et de Protection). Toujours d'après lui, l'association donne aux personnes qui s'y adhèrent l'occasion d'être actrices de leur vie sociale et culturelle, de s'émanciper et de ne plus être seulement dans une situation de « demande ». Par ailleurs, par ses activités autour du livre et de la lecture, l'association cherche à valoriser la dimension intellectuelle des personnes en situation de migration, d'où son projet de mettre en place des formations destinées à l'accompagnement aux écrits universitaires.
- **IRIS**⁴⁵ (Isère Relai IllettrismeS) ou le Centre Ressources Illettrisme (CRI) est un espace d'animation, de coordination, de (in)formation et d'appui pédagogique et technique aux acteurs de la lutte contre l'illettrisme et de la prévention de l'illettrisme sur le territoire isérois. Il oriente les publics, selon leurs profils, vers des formations adéquates. Le CRI a un rôle de mise en réseau des acteurs et propose des temps de formation aux intervenant.es dans le milieu de la formation pour adultes : intervenant.es en ateliers sociolinguistiques, chargé.es d'insertion professionnelle, formateur.trices, coordinateur.trices en organismes de formation, etc. Il a pour organisme support

⁴⁴ <https://bouquinsansfrontieres.wordpress.com/>

⁴⁵ <http://www.cri38-iris.fr/>

l'IREPS (Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé) et est financé par l'État, la préfecture de Région, le CGET (Commissariat Général à l'Égalité des Territoires), Grenoble Alpes Métropole, la ville de Grenoble, la DIRECCTE et la CAF.

- **3aMIE**⁴⁶ (Accueil, Accompagnement et Aide des Mineurs et jeunes Isolés Étrangers) est une association cofondée par sept structures : Coup de Pouce, le Secours Catholique, la Cimade, l'Ordre de la Compagnie de Marie Notre Dame, Apprentis d'Auteuil, le Diaconat Protestant et Inter'action. 3aMIE propose ses services à un public qui n'est jugé ni mineur ni majeur, qui n'est donc pris en charge ni par le département à travers l'Aide Sociale à l'Enfance (en devoir de prendre en charge sur le département de l'Isère tout.e mineur.e, français.e ou non), ni par l'État. Ces jeunes constituent donc une catégorie qui, administrativement et juridiquement est inexistante, mais qui existe bien réellement. À la merci de l'oisiveté, ces jeunes ont besoin d'une prise en charge et se retrouvent par conséquent à la charge financière des associations et de leurs partenaires caritatifs. Fort de la diversité de ses cofondateurs (des instances juridiques, sociales, sanitaires, académiques, religieuses), l'association a une approche globale des personnes sous sa charge ; elle accueille et aide les jeunes isolé.es étranger.ères privé.es d'accès à l'éducation en les orientant vers une formation et/ou la construction d'un projet professionnel.
- **La MDH** (Maison des Habitants du Centre-Ville Grenoble) : les Maisons des Habitants sont des équipements de proximité accueillant les résident.es d'un secteur dans un cadre convivial pour leur proposer de s'impliquer dans des projets communs et pour leur offrir différentes prestations et activités récurrentes (accueils et accompagnement social, santé, familles, mairie et autres). La MDH du Centre-Ville Grenoble est installée dans un quartier des plus mythiques de l'immigration à Grenoble (le quartier Très-Cloîtres) et propose par le biais de l'Association Communic'action, des Actions Sociolinguistiques (ASL) pour les habitant.es du secteur 2 de la ville. Ces actions visent à développer chez le public bénéficiaire les compétences communicatives orales et écrites nécessaires à l'utilisation autonome des espaces sociaux et à recouvrer la maîtrise de certaines compétences sociales dans le contexte migratoire. Les ASL sont un dispositif existant au niveau national. À l'échelle de l'agglomération grenobloise, il en existe une cinquantaine qui respectent un cahier de charges (la dernière version au moment de notre enquête datant de 2011). Elles sont financées par l'État et Grenoble

⁴⁶ <http://www.3amie.org/>

Alpes Métropole (dans le cadre de la politique de la ville, à la condition qu'au moins 50% du public bénéficiaire de l'action soit domicilié dans les quartiers prioritaires du Contrat Urbain de Cohésion Sociale), par le Conseil Général de l'Isère (sous condition qu'au minimum 20% du public soit allocataire du Revenu de Solidarité Active – RSA) et par les communes respectives.

- **L'OFII**⁴⁷ (Office français de l'Immigration et de l'Intégration), créé en 2009, offre des formations linguistiques pour les personnes signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR, autrefois Contrat d'Accueil et d'Intégration – CAI). Ces formations sont délivrées par des prestataires extérieurs, des organismes de formation continue. Un taux d'heures entre 50 et 200 est proposé selon le niveau initial en français des bénéficiaires de la formation qui doivent être par ailleurs en France depuis moins de 5 ans et n'être pas de l'Union européenne.
- **L'ODTI**⁴⁸ (Observatoire des Discriminations et les Territoires Interculturels) : créé sous la municipalité Dubedout en 1970, sous l'appellation initiale d'Office Daupinois des Travailleurs Immigrés, l'ODTI avait pour objectif de promouvoir l'égalité entre les travailleurs immigrés et français. L'association milite aujourd'hui à travers plusieurs actions dont la formation, pour que les personnes en situation de migration accueillies soient reconnues par les instances publiques (et privées) comme des êtres humains à part entière. Elle travaille à la reconnaissance de la citoyenneté et des droits (sociaux et politiques) de ces personnes au sein de la société d'accueil.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Grenoble et son agglomération ont une histoire riche et ancienne avec l'immigration. Plusieurs déterminants majeurs ont participé à la construction des phases principales du processus d'accueil et de formation des étrangères dans le bassin : la situation géographique de la région, son attractivité industrielle, technologique et universitaire, son passé en tant que lieu de résistance et ses acteurs précurseurs dans la recherche et la formation sur l'illettrisme ont en effet permis au bassin grenoblois de se construire une expérience à travers les actions

⁴⁷ <http://www.ofii.fr/>

⁴⁸ <https://odti.org/>

des associations, des organismes de formation et des collectivités locales. Nous avons rencontré les responsables de huit structures majeures de formation, dans une démarche ethnographique, dans le but d'en savoir plus sur la situation locale de la formation linguistique des personnes en situation de migration (les problématiques et enjeux de la formation). Cette exploration a été l'occasion, pour nous, de découvrir et de rendre compte de la richesse et de la complexité d'un milieu que nous ne connaissions que très peu, et d'échanger avec des acteurs sur des sujets divers dont nous proposons l'analyse dans le chapitre 7.

Chapitre 7 : L'analyse des enjeux intégratifs et créatifs de la formation locale

Dans les chapitres précédents, nous avons évoqué la riche histoire migratoire de la région grenobloise qui justifie, entre autres, la circonscription de notre recherche dans cette zone. Peut-être plus qu'ailleurs, le bassin grenoblois a appris, dans son passé, à accueillir, à accompagner, à orienter, à former ses étrangers. Qu'en est-il aujourd'hui ? Comment les structures d'accueil et de formation s'adaptent-elles à la situation actuelle ? Quelles sont les défis liés à la formation linguistique et quelles sont les réponses apportées ? Suite à l'enquête ethnographique menée sur le terrain que nous avons présentée dans le chapitre précédent, nous proposons, dans le présent chapitre, d'analyser les données recueillies, pour dégager des pistes de réponse à ces questions. Cette analyse est structurée en plusieurs parties : il sera question d'abord des profils des personnes et de leurs besoins, ensuite des propositions de formation linguistique et des défis de l'offre locale de formation, puis des enjeux intégratifs et du rôle de la langue, et enfin de la place de la créativité dans les formations linguistiques.

1. Les profils des nouveaux publics en situation de migration et leurs besoins

Comme nous l'avons vu dans la première partie (chapitre I), la situation migratoire générale ne cesse de muter ; le nombre de personnes en situation de migration a crû et la diversification s'est intensifiée. Ce constat, entre autres, nous a poussé à vouloir en savoir davantage. Nous avons alors rencontré des responsables de structures grenobloises qui, de manière différente, accueillent et forment des publics en situation de migration⁴⁹. Selon leurs profils (l'état du séjour, l'âge, etc.) et les besoins (de formation, de séjour) décrits par les enquêtés, nous distinguons trois grands groupes de personnes issues des nouvelles configurations migratoires.

1.1. Le groupe de la migration « traditionnelle »

Le premier groupe de personnes correspond au public de la *migration traditionnelle*. Dans ce groupe, nous désignons des personnes généralement installées en France depuis peu

⁴⁹ ADATE, 3aMIE, CASNAV, ODTI, MDH Grenoble Centre-Ville, IRIS, OFII, Bouquins Sans Frontières.

(moins de cinq ans) ou depuis plus longtemps (dix, quinze ans ou plus). Il s'agit de personnes dont le séjour dans la région est principalement motivé par la recherche d'emploi, par la présence d'un membre de la famille dans la région ou par des parcours de soin. Ces personnes sont des adultes, souvent des pères ou mères de famille, et proviennent de pays de différents continents (Algérie, Guinée, Colombie, Turquie, Roumanie, Cambodge, etc.).

Selon les structures auxquelles elle s'adresse, cette population de personnes révèle des besoins différents : l'apprentissage linguistique (par exemple pour les adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme) et/ou l'appropriation de la culture (de la République ou de l'École). Des dispositifs comme celui du CASNAV ou des MDH offrent des services à ce public à travers des animations culturelles, des formations linguistiques en ASL ou dans le cadre du Contrat d'Accueil Intégration de l'OFII (pour les primo-arrivants hors Union Européenne). D'autres formations lui sont adressées dans le cadre de parcours de soin (dans des pôles de Santé), ou encore des dispositifs visant les compétences premières (l'ADATE à travers ses Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile – CADA,) ou des ateliers linguistiques à visées professionnelles. D'après les représentant.es de ces structures, les diverses propositions ont pour objectif d'aider le public bénéficiaire à « s'intégrer » en s'appropriant davantage les codes linguistiques et culturels de leur environnement : par exemple, comprendre les valeurs républicaines et la culture scolaire pour mieux accompagner son enfant (l'opération Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves – OEPRE du CASNAV), recouvrer davantage d'autonomie pour interagir dans les espaces sociaux (les Actions Sociolinguistiques – ASL).

1.2. Le groupe des mineur.es non accompagnés

Les enquêté.es évoquent d'autre part l'accueil de mineur.es non accompagnés.es. Les mineur.es non accompagnés.es (MNA) sont des personnes étrangères, âgées de moins de dix-huit ans et temporairement ou durablement isolées, c'est-à-dire non accompagnées d'un parent ou d'une autre personne exerçant l'autorité parentale (protection et prise de décision)⁵⁰. D'après les chiffres officiels du CASNAV de Grenoble, en 2017, 1238 MNA ont été accueilli.es dans le bassin isérois, soit le double par rapport à l'année d'avant (630). Début 2018 entre janvier et février, la structure dénombrait déjà plus de 250 arrivées de jeunes mineur.es. Comme le relève Étienne (2018), les chiffres sur les MNA sont souvent des estimations approximatives qui recouvrent des réalités très différentes : jeunes formulant ou pas une demande de protection,

⁵⁰ <https://www.cncdh.fr/>

jeunes reconnu.es mineur.es ou contesté.es dans leur minorité, jeunes admis.es à l'Aide Sociale à l'Enfance ou en cours d'évaluation sur leur situation, etc.

Néanmoins, parmi les MNA arrivés en 2017 (recensement du CASNAV), la grande majorité sont des garçons (95,6% contre 94,9 au niveau national), 76% ont 16 et 17 ans, 6% ont entre 10 et 14 ans. Nous observons ici le pourcentage important de jeunes qui, comme nous l'a confié une des enquêtées au 3aMIE, se trouve dans une « zone d'âge de turbulence ». D'après elle, la prise en charge de ce public (16-17 ans) entre la minorité et la majorité est souvent problématique. Tout en désignant ce public comme des *ni-ni* (dont on ne reconnaît *ni* la majorité *ni* la minorité), l'enquêtée explique en effet que cette prise en charge est généralement « esquivée » à la fois par le Département qui doit prendre en charge tout.e mineur.e, français.e ou non sur le territoire départemental de l'Isère à travers l'Aide Sociale à l'Enfance, et par l'État qui a à sa charge tout.e jeune majeur.e. D'après le site de 3aMIE⁵¹, ils.elles seraient près de 1300 jeunes en 2018 dans l'agglomération grenobloise à n'avoir pas obtenu la reconnaissance de leur minorité et donc l'accès à l'aide sociale à l'enfance.

Les 1238 jeunes arrivé.es auraient majoritairement pour origine l'Afrique (93 % contre 71% au niveau national) et notamment l'Afrique de l'Ouest avec des pays très représentés comme la Guinée (38%), le Mali (22%) ou la Côte d'Ivoire (17%). Ils.elles sont donc, en très grand nombre, originaires de pays francophones, avec une supposée affinité linguistique avec la langue française ; mais on retrouve également des arabophones, des anglophones, des lusophones ou encore certain.es qui combinent plusieurs langues européennes avec leurs bagages langagiers africains. Par ailleurs, les jeunes ne seraient que très peu à arriver d'Asie, seulement 4%, contrairement à la tendance nationale qui est de 20%, ce qui fait dire à l'enquêtée du CASNAV que c'est une particularité iséroise que cette domination quasi exclusive des mineur.es d'origine africaine. Sur son site internet, 3aMIE estime que durant l'année 2018, près de 2000 Mineurs Isolés Étrangers (MIE), en grande majorité des garçons, sont arrivés en Isère, principalement en provenance d'Afrique subsaharienne et du Maghreb.

La situation géographique du bassin grenoblois, sa proximité avec l'Italie (lieu de passage) et avec Lyon (grande métropole), y serait sans doute pour quelque chose dans ces arrivées de plus en plus croissantes. Également, nous pensons que ces arrivées seraient en partie liées au dynamisme et à la diversité du paysage associatif local et des organismes d'accueil qui

⁵¹ <http://3amie.org/>

font de Grenoble et de ses environs, peut-être plus qu'ailleurs, un endroit de vie relativement propice pour ces jeunes. En effet, pour ces derniers, les structures comme l'ADATE, 3aMIE ou encore le CASNAV s'attellent à assurer leur scolarité ou leur formation. Au sein de ce public, il y a des jeunes qui ont déjà été scolarisés dans leurs pays (souvent jusqu'au niveau lycée) ; d'autres ont moyennement été scolarisés et certains autres encore ne l'ont pas du tout été. Pour les scolarisés, la langue (français, anglais, arabe, portugais, etc.) et/ou le modèle de scolarisation de départ (école coranique par exemple) diffèrent et constituent souvent des éléments déterminants dans leur orientation dans les structures d'accueil (en collège ou en cours d'alphabétisation par exemple). L'accueil, l'orientation ou la formation de ces jeunes non accompagnés est prise en charge par l'Éducation Nationale à travers le CASNAV (pour les reconnus mineurs) mais aussi par des associations comme 3aMIE (pour les mineurs et les « ni-ni ») ou encore l'ADATE. C'est souvent « dans l'urgence totale » que cet accueil se fait, avait souligné l'enquêtrice du CASNAV. Ces structures aux statuts juridiques différents mettent en place des dispositifs pour travailler les compétences en français oral et écrit, soit en alphabétisation soit en FLE/FLS selon les profils des jeunes, et pour intégrer ces jeunes dans des formations (CAP ou autres) et développer avec eux leurs projets professionnels.

1.3. Le groupe des jeunes adultes primo-arrivants

Un troisième groupe de personnes en situation de migration est constitué par ce que nous appelons des « jeunes adultes primo-arrivants ». Nous entendons ici par *primo-arrivant*, d'après l'acception du terme par l'OFII et le CASNAV, les personnes qui sont sur le territoire français depuis moins de 5 ans. Les jeunes adultes primo-arrivants sont des femmes et des hommes très souvent en situation de demande d'asile. Comme pour les mineurs non accompagnés, on retrouve chez ces adultes différents profils scolaires : des personnes très, faiblement ou pas scolarisées (en français ou dans d'autres langues).

L'enquête de Bouquins Sans Frontière soulève avec conviction le besoin d'émancipation de ce public ; son association propose, pour répondre à ce besoin, un espace où ce sont « les migrants qui proposent des choses. C'est eux qui prennent part aux activités, qui proposent des solutions, donc ils ne sont pas dans la demande tout le temps ». Il souligne également que la plupart de ces jeunes, « quand ils vont dans des associations, on utilise leurs forces de bras, c'est comme ça que ça marche, pareil... mais parmi eux il y a des universitaires qui ont une capacité à pouvoir réfléchir, proposer des choses à condition que ce soit mis en

valeur ». Sans que nous puissions indiquer de nombre exact, faute de données disponibles, il semble qu'à Grenoble, beaucoup de ces jeunes adultes affichent une volonté de poursuivre des études en France dans le but de se valoriser intellectuellement. L'aspiration de ces jeunes adultes est visible notamment à travers des vitrines publiques comme l'université (qui accueille et forme à travers le CUEF des étudiant.es en situation de migration, nous y reviendrons plus en détails) ou des associations comme Bouquins sans Frontières qui épousent la volonté d'accompagner les jeunes en situation de migration dans le sens de leur émancipation intellectuelle. Aussi, l'enquêtée d'IRIS mentionne-t-elle que sa structure oriente quelques fois des personnes, outre le CUEF, vers l'Alliance française : d'après elle, ce sont des personnes avec un profil universitaire depuis leurs pays d'origine et qui ont besoin d'acquérir des compétences linguistiques.

Les jeunes adultes en situation de migration proviennent de divers horizons avec quelques particularités : contrairement au groupe des MNA quasi constitué par des personnes d'origine africaine, le groupe des jeunes adultes primo-arrivants semble plus « équilibré » du point de vue de sa répartition. Il n'y a pas de données officielles à ce sujet, mais l'arrivée en très grand nombre de personnes plutôt jeunes du Proche-Orient (Syrie, Irak) depuis les années 2015 (voir chapitre I) laisse supposer qu'un nombre important de jeunes adultes ressortissant.es de cette région du monde peut être concerné par ce besoin de valorisation intellectuelle. Toujours est-il que notre expérience à l'université Grenoble Alpes, représentative seulement à très petite échelle, confirme cette tendance : en effet, en trois ans avec trois promotions d'étudiant.es auprès desquel.les nous avons animé des ateliers d'écriture dans le cadre d'un Diplôme Universitaire Passerelle au CUEF de Grenoble (2016-2017, 2017-2018 et 2018-2019), nous avons pu relever un bon nombre de syrien.nes (16 personnes sur un total de 55, soit environ 29%) ; la présence de ressortissant.es du continent européen (Russie, Albanie, Kosovo, Arménie) était également remarquable avec 13 personnes soit environ 23% ; enfin, bien que le pourcentage des ressortissant.es africain.es soit le plus élevé (21 personnes, soit environ 38%), il reste bien modéré par rapport à celui des MNA d'origine africaine (93%). Outre la situation géographique de Grenoble et du paysage associatif que, au regard de l'expérience historique locale, nous estimons favorable à leur accueil, ces jeunes viendraient dans la région à cause de l'attractivité de son environnement universitaire. Particulièrement visibilisé à partir des années 2015, ce public représente un nouveau profil d'apprenant.es auquel peu de structures locales s'intéressent ; les offres de formation sont quasi inexistantes : nous pensons que cela est dû d'une part à une non connaissance des besoins de ce public et d'autre part à une exigence

considérable qui fait que, même quand ils sont connus, ces besoins restent complexes à prendre en compte et requièrent des approches et méthodologies particulières. Sur la base de notre étude ethnographique et de notre expérience locale (en tant que formateur et chercheur), il semble que seuls Bouquins Sans Frontière, l'Université Grenoble Alpes et l'Alliance Française (mentionnée en entretien par l'enquêtée d'IRIS) s'intéressent à la question de la formation linguistique de niveau avancé pour ce public (et seules les deux dernières structures proposaient des formations de ce type au moment de notre enquête). Cette situation de carence (rareté et cherté) des offres de formation aux compétences linguistiques de « haut niveau » est telle qu'une bonne proportion du public bénéficiaire se replie souvent sur des offres de formation à des compétences de « bas niveau » : à titre d'exemple, et comme nous le détaillons plus bas (dans le point 2.1), d'après une enquête d'IRIS réalisée en 2017, dans les Actions Sociolinguistiques (ASL), 11% du public apprenant à un niveau FLE avancé.

1.4. Des profils groupaux qui masquent de fortes disparités

Les trois groupes de personnes en situation de migration que nous avons évoqués dessinent des profils différents d'apprenant.es. Les personnes de ces groupes peuvent être identifiées par des caractéristiques individuelles (expériences biographiques, etc.) ou groupales (les francophones, lusophones, les non-scolarisés, etc.), mais elles présentent toutes le besoin commun d'un apprentissage du français que les structures d'accueil et leurs propositions de formation essaient tant bien que mal de satisfaire. Cependant, si la caractérisation par « profils » des personnes en situation de migration peut paraître nécessaire parce qu'elle permet d'identifier des besoins communs ou particuliers, elle demeure difficile et comporte des risques : elle est forcément réductrice. Elle réduit en effet les sinuosités singulières des parcours et tend à assimiler les personnes les unes avec les autres dans leurs processus d'apprentissage et d'intégration. Nous sommes conscients de cette limite et pensons, à la suite d'Adami (2011), que l'établissement de repères qui se veulent objectifs ne doit pas faire oublier la complexité des biographies et des situations langagières dans lesquelles les personnes sont engagées. Il revient aux formateur.trices, en situation, d'identifier de manière fine la diversité des profils et l'originalité de chacun d'eux afin d'en faire un levier de l'apprentissage.

2. Les propositions de formation et les modèles d'apprentissages linguistiques et culturels

Face à la diversité des profils et donc des besoins d'apprentissage, les structures d'accueil proposent plusieurs offres de formation et des modèles et philosophies d'apprentissage différents les uns des autres. Nous avons regroupé ces offres selon le public particulier auquel elles s'adressent principalement.

2.1. Pour le public de la « migration traditionnelle »

Diverses offres sont proposées aux personnes que nous désignons dans le groupe de la migration traditionnelle. C'est le public qui, parmi les 3 déterminés, bénéficie le plus d'une grande variété d'offres. Les structures comme l'ADATE, les MDH, l'OFII ou encore le CASNAV affichent un fort intérêt au développement des compétences linguistiques et culturelles de ce public.

❖ Des offres de formation « au gré du vent »

Certaines formations pour les personnes de la migration traditionnelle souffrent d'un manque de stabilité ou de régularité. À l'ADATE par exemple, des cours de « français du quotidien » sont offerts aux adultes de la section CADA (Centre d'Accueil Demandeur d'Asile) de l'association. Toutefois, lors de notre enquête, un des responsables de l'association précisait que, faute de régularité dans la disponibilité des formateur.trices (tou.tes bénévoles) pour assurer ces cours, l'ADATE orientait le plus souvent les MNA vers des structures de formation partenaires comme le Secours Catholique. Cette situation présenterait tout de même des avantages, aux yeux de l'enquêté : « notre principe est plutôt d'orienter les gens vers ce qui se fait à l'extérieur [...] ça permet de sortir un peu de la sphère asile, de la sphère copain, compatriote, etc. [...] faire de nouveaux liens et rencontrer d'autres personnes, discuter d'autres choses ». Ainsi selon l'enquêté, la limite de l'offre interne de formation se serait avantageusement transformée en une philosophie de formation et d'intégration. Ce n'est donc qu'en cas de saturation des propositions de formation dans les structures partenaires que l'ADATE s'efforce de trouver des solutions en interne et de mettre en place des formations. L'enquêté M. S. affirme par exemple que la section CADA de l'ADATE dans le Nord-Isère se satisfait de l'offre des partenaires, contrairement à la section du Centre-Isère et de

l'agglomération grenobloise qui cherche plutôt à mettre souvent en place des formations pour pallier la « très grande demande » et les nombreuses « listes d'attente ».

Toujours selon l'enquêté, quand les formations ont lieu, elles se font toujours dans la « bricole » : à titre d'exemple, lui-même ayant été formateur dans le passé, il lui arrive de proposer régulièrement ses ressources pédagogiques aux bénévoles de l'association qui les complètent avec des recherches propres. Au moment de l'enquête, la structure prévoyait de s'outiller davantage en acquérant des manuels de FLI (Français Langue d'Intégration), notamment la collection *Ensemble*. En définitive, malgré les ressources limitées (recours continu à des bénévoles et peu de moyens matériels), cette formation poursuit l'objectif d'amener au moins les bénéficiaires à un niveau A1, c'est-à-dire à une entrée dans un usage basique et une utilisation du « français du quotidien ». Il s'agit clairement d'un contexte d'indigence où l'on note de la bonne volonté et du dévouement de la part des responsables de la structure mais où l'instabilité règne (faiblesse des ressources humaines et matérielles) compliquant sans doute le travail à la fois du côté des formateur.trices et des apprenant.es.

❖ Les offres ASL : un grand besoin de professionnalisation

À l'opposé des offres « instables », certaines offres se distinguent par leur organisation relativement stable et jouissent de meilleures ressources humaines, matérielles et financières, même si elles sont également limitées. C'est le cas des Actions Sociolinguistiques (ASL). D'après l'enquêtée d'IRIS, Mme K., « la démarche ASL est par définition non scolaire » qui ne se focalise pas essentiellement sur des leçons de conjugaison ou de grammaire par exemple :

« C'est une approche qui est, comme je vous le disais, surtout d'utiliser les espaces sociaux et voir chacun comme un acteur social qui a des rôles différents dans ces espaces sociaux et donc chaque chose est contextualisé chaque savoir est contextualisé et voilà c'est comme ça qu'on va apprendre donc ça ne veut pas dire qu'on ne va pas apprendre le verbe *être* où le verbe *avoir* mais ça va s'apprendre automatiquement dans la mise en situation » Mme K.

Les actions sociolinguistiques qui ont lieu dans des associations ou des Maisons Des Habitants sont pour la plupart soutenues par les communes du bassin (Grenoble, Échirolles, Saint Martin d'Hères, Eybens, etc.) à travers la politique de la ville. Elles suivent un cahier des charges cosigné par la préfecture et la Métropole. Les structures concernées par notre enquête et qui proposent des offres ASL sont l'ODTI et la Maison des Habitants (MDH) du Centre-Ville Grenoble, de même que le Centre Ressources Illettrisme IRIS qui réalise un recensement des ateliers d'apprentissage du français sur l'agglomération.

IRIS a réalisé une enquête qui portait sur 26 structures ayant offert des ASL en 2016-2017, sur 35 sites différents. Le rapport de cette enquête résume très bien plusieurs points que nous avons abordés lors des entretiens avec les représentants de l'ODTI, de la MDH Centre-Ville ou encore d'IRIS. Les structures concernées par l'enquête sont des associations⁵² ou encore des Centres Communaux d'Action Sociales et des Maisons Des Habitants⁵³. Il ressort du rapport de cette enquête que, sur l'année 2016-2017, un total de 1878 personnes ont été accueillies dans lesdites structures, contre 1713 en 2015-2016, soit une hausse environ de 9%. Pour la seule commune de Grenoble, ce sont 1092 personnes accueillies. Parmi les 1878 personnes, environ 62,5% ont fait leur première inscription et 31% une réinscription en ASL, 5% ont été réorientées vers d'autres actions et les personnes restantes, environ 1,5% c'est-à-dire 1 personne sur 10, ont été inscrites mais réorientées par manque de place dans les groupes de formation. Il y a donc une forme de saturation des propositions de formation par rapport à la demande dans ces structures. En outre, l'enquête d'IRIS n'a concerné que quelques structures, celles financées par la Politique de la Ville. La personne que nous avons interviewée à d'IRIS a tenu à souligner que d'autres associations comme le Secours Catholique⁵⁴, la Croix Rouge⁵⁵, le Prélude⁵⁶ ou encore la Baf⁵⁷ proposent également des formations ASL, sans financement de la politique de ville, et accueillent jusqu'à 300-400 personnes (l'enquêtée a précisé donner ces chiffres « à la louche »). Le besoin est donc encore plus important alors que l'offre optimisée⁵⁸, elle, reste limitée.

D'après l'enquête d'IRIS, sur les 1878 personnes accueillies, 1620 ont participé à des ASL en 2016-2017 (contre 1441 l'année d'avant, soit une augmentation d'environ 11%). Parmi ces participants, 66% sont des femmes, 62% ont entre 26 et 45 ans, 32% sont originaires du Maghreb (le reste se partageant à part à peu près égale entre 5 origines : l'Afrique subsaharienne, l'Asie, le Moyen/Proche Orient, l'Europe EU et l'Europe hors UE). Concernant leurs profils linguistiques, 17 % sont en situation d'analphabétisme, 38 % relèvent d'un niveau FLE débutant, 31 % d'un niveau FLE intermédiaire et 11 % d'un niveau FLE avancé. Nous

⁵² ODTI, AMAL, FACILE, PASS, Agir ABCD, LEFOP, MJC Abbaye, Solidarité femmes, UMUT, Ass Familiale St Egrève, Secours catholique Meylan, MJC Vizille, Relais Ozanam

⁵³ MDH Centre-Ville, Bois d'Artas, le Patio, Prémol, Baladins, Capuche, Chorier Berriat, CCAS Fontaine, Saint Martin d'Hères, Sassenage, Eybens, CS Pont de Claix, L'arche Seyssinet

⁵⁴ <http://isere.secours-catholique.org/>

⁵⁵ <https://isere.croix-rouge.fr/grenoble/>

⁵⁶ <http://foyer.prelude.free.fr/>

⁵⁷ <https://labaf.org/>

⁵⁸ Nous détaillons plus bas pourquoi nous pensons que l'offre de formation non financée n'est pas optimisée (notamment concernant le statut majoritairement bénévole des intervenant.es, très souvent non formé.es).

pouvons souligner, de cette répartition, le petit pourcentage des personnes de niveau avancé (non sans logique puisque les ASL ne concernent pas fondamentalement le niveau avancé). Cependant, ce constat fait écho à ce que nous soulignons plus haut : la pénurie des offres pour niveau avancé contraignant les personnes concernées à se replier sur des offres de niveau « inférieur ». Nous ignorons personnellement la correspondance réelle de ces niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) avec des classifications comme celle du CECRL, mais les chiffres avancés dans l'enquête IRIS montrent, de manière indicative au moins, que la grande majorité des personnes concernées possède un niveau de français sensiblement bas. Dans le même temps, plus de 60% de ces personnes ont été au lycée (30%) ou ont fait des études post-bac (31,5%), 22,5% ont au moins un niveau collège et environ 15,5% n'ont pas dépassé le niveau primaire.

Visiblement, le niveau de scolarisation (qui a pu se faire dans d'autres langues que le français) ne détermine pas toujours la situation d'analphabétisme. Il y aurait donc au moins 1,5% des personnes qui, malgré un parcours post-primaire, se considèrent analphabètes en français. Si plusieurs raisons peuvent justifier cette situation, nous pensons particulièrement à trois cas de figure : premièrement, les personnes en question auraient suivi des parcours scolaires quasi-exclusivement centrés sur l'oralité (cela peut être souvent le cas dans certains parcours d'études coraniques), elles n'ont donc pas ou quasiment pas développé de compétence à l'écrit dans leur langue de scolarisation. Deuxièmement, ces personnes seraient dans une telle insécurité vis-à-vis de leurs compétences en lecture et écriture, insuffisamment développées ou ancrées en raison d'un manque de pratiques, qu'elles préfèrent nier les avoir jamais construites. Enfin, l'ambiguïté intrinsèque au terme *analphabétisme* justifierait la confusion dans la catégorisation qui a été faite. En effet, à partir de son étymologie (*a* de la négation + « alpha-beta »), le terme véhicule une non possession de « alpha-beta », des lettres alphabétiques ; cela laisse croire que si une personne qui écrit en arabe (langue non alphabétique) ne sait pas écrire en français, elle serait catégorisée comme « analphabète ». Cette même personne serait-elle toujours en situation d'analphabétisme si elle savait écrire dans d'autres langues alphabétiques comme l'anglais, l'italien ou encore l'espagnol ? D'autre part, l'*analphabétisme* désigne souvent, sous un angle institutionnel, des personnes n'ayant jamais été scolarisées (peu importe la langue) : mais n'avoir jamais été scolarisé dans une langue (le français par exemple) n'est pas synonyme de non possession de compétences scripturales dans cette langue, des occasions et parcours de vie variés pouvant donner lieu à un développement de compétences scripturales et, de manière plus large, à une construction de compétences littéraciques. C'est en cela, entre

autres, que l'adoption de la notion de la littératie (qui a le mérite par exemple de pouvoir découpler le parcours scolaire d'une personne et ses compétences littératiques en contexte) nous semble personnellement plus appropriée pour analyser les compétences liées à l'écriture. Néanmoins, l'un ou l'autre des trois cas de figure que nous avons décrits nécessiterait un accompagnement pédagogique spécifique.

En outre, le rapport d'IRIS note une baisse du pourcentage des personnes en situation d'analphabétisme d'année en année, passant de 33% des personnes en 2008-2009 à 17% en 2016-2017. Dans le même temps, le nombre total de personnes demandant des formations augmente (11% d'augmentation entre 2016 et 2017). Cela nous amène à penser que, de plus en plus, les populations en quête de formation linguistique se présentent avec des bases plus élevées et peut-être plus exigeantes, impliquant ainsi d'adapter les démarches pédagogiques à l'évolution des besoins. Il faudrait également des recherches pour connaître davantage ces besoins et de la formation toujours renouvelée des formateur.trices.

Ainsi, malgré des financements dédiés, notamment par la Politique de la Ville, les offres de formations ASL présentent des lacunes pour répondre efficacement à la grande demande, en raison d'une part du manque de place dans les groupes de formation, et d'autre part du statut majoritairement bénévole des intervenant.es, très souvent non formé.es.

❖ Les offres contractualisées dans le cadre de l'OEPRE et du CIR

Parmi les offres de formation proposées au public de la « migration traditionnelle », on peut noter les offres régies par la signature du CIR (Contrat d'Intégration Républicaine) ; il s'agit notamment des ateliers de l'OEPRE (Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves) et des formations linguistiques de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration).

L'OEPRE est un dispositif de l'Éducation nationale coordonné localement par le CASNAV de Grenoble. Il est mis en place pour les parents d'élèves primo-arrivants : « c'est la seule contrainte, critère pour pouvoir faire cet atelier », avait souligné Mme T., une responsable du CASNAV que nous avons rencontrée. D'après elle, ce dispositif veut accompagner les parents à « travailler la langue française avec des objectifs spécifiques en lien avec le monde scolaire ». Les ateliers de ce dispositif viseraient trois objectifs principaux : le premier objectif concerne un apprentissage linguistique autour de certains éléments de l'école comme un bulletin d'inscription au restaurant scolaire, les orientations, les modes de contrôle, le système

de notation, etc. Le deuxième objectif, c'est de faire connaître aux participant.es « le monde scolaire français, les personnes, les codes ». Le troisième objectif serait de faire connaître les valeurs de la République : « on traite des thèmes de laïcité, égalité homme-femme, voilà des choses qui sont... les valeurs républicaines de l'école française ».

Des parents de profils différents sont concernés par ces ateliers, précise l'enquêtrice :

« Il y a des parents qui ont une forte culture scolaire dans leur pays d'origine qui assistent à ces cours et qui ont besoin de comprendre la culture scolaire française pour aider au mieux leurs enfants ou alors des gens qui ont pas ou peu de culture scolaire aussi dans leur pays d'origine et pour eux, c'est l'occasion d'acquérir une culture scolaire par l'intermédiaire de leurs enfants et de reprendre leur rôle de parent pour suivre et pour aider au mieux leurs enfants ».

Toujours d'après Mme T., ces personnes sont généralement des parents arrivés très récemment en France.

Par ailleurs, le dispositif OEPRE a été mis en œuvre à l'échelle nationale depuis 2008, d'abord de manière expérimentale dans 12 départements, puis dans plus de 70 départements. Adressé dans un premier temps à des parents immigrés volontaires arrivés de pays hors Union européenne, c'est depuis 2014⁵⁹ que l'OEPRE concerne les parents allophones ayant signé un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) depuis moins de cinq ans. La formation a une durée allant de 60 à 120 heures (Falisz, 2017). Elle est conjointement financée par le ministère de l'Intérieur et le ministère de l'Éducation nationale (gratuite donc pour les participant.es).

Le CASNAV de Grenoble a mis en place des dispositifs OEPRE expérimentaux en Isère et en Haute-Savoie dès 2010/2011. En moyenne annuelle entre 2013 et 2020 (pas de données enregistrées avant 2013), ce sont environ 300 personnes qui participent aux ateliers mis en place dans le cadre de ce dispositif. Le programme de l'année 2017-2018 que nous avons obtenu lors de notre enquête indiquait 11 sites où étaient mis en place des ateliers OEPRE : 3 sites dans le bassin grenoblois⁶⁰ avec 3 intervenant.es différent.es, 4 sites dans le Nord Isère⁶¹ avec 2 intervenantes et 4 sites dans l'Isère Rhodanienne Bièvre Valloire⁶² avec un seul intervenant. Les ateliers hebdomadaires durent entre 2h15 et 3h selon les sites. Cette distribution nous donne un aperçu de la portée de ce dispositif OEPRE qui, n'étant toujours qu'en phase de début,

⁵⁹ Circulaire n° 214-165 du 14 novembre 2014 puis circulaire du 3 avril 2017 abrogeant la précédente.

⁶⁰ L'école JP Marrat d'Échirolles, le collège Aimé Césaire et le collège Olympique de Grenoble.

⁶¹ L'école les Chardonneret de l'Isle d'Abeau, l'école maternelle Galilée de Villefontaine, l'école élémentaire Claude Chary et le collège Allienne de Bourgoin Jallieu.

⁶² L'école Dolto de Pont l'Évêque, l'école Heny Wallon de Roussillon, l'école élémentaire Lafayette et le collège Ponsard de Vienne.

mobilise néanmoins de la participation relativement importante à la fois en termes de nombres et en termes de répartitions géographiques.

Ce programme du CASNAV s'est déroulé avec la collaboration d'IRIS, notamment dans l'orientation des publics vers les ateliers existants. D'autre part, de manière pratique, cette formation peut constituer un complément de formation linguistique et culturelle pour les signataires du CIR (censés suivre des cours avec l'OFII), même pour des personnes n'ayant pas ou plus d'enfants à l'école. Car les motivations de la participation des parents aux ateliers diffèrent entre le désir d'aider leurs enfants, de communiquer plus facilement avec les enseignant.es (ce qui correspond aux objectifs de l'OEPRE), de mieux s'équiper pour trouver un travail ou encore de rencontrer du monde et sortir de chez soi (Falisz, 2017). Si le cadrage législatif (bulletin officiel) a donné les grandes lignes et défini des objectifs généraux du dispositif OEPRE, le contenu des formations était encore laissé à « l'improvisation » des intervenant.es. Au moment de notre enquête, pour orienter ses intervenant.es, le CASNAV de Grenoble s'inspirait d'un vademécum réalisé par l'Académie de Créteil, fournissant des contenus méthodologiques (organisation et gestion de l'hétérogénéité) et pédagogiques (thématiques et mode d'évaluation) et un programme à la fois pour le 1^{er} degré et le 2nd degré.

Outre sa centration sur l'école, l'offre OEPRE présente, à bien des égards, des similitudes avec l'offre de formation de l'OFII. En effet, par la présence de la législation à travers la signature du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), l'offre de formation de l'OFII contractualise la relation des apprenant.es avec l'objet de leur formation, la langue. Dans la première partie (chapitre 2), nous avons évoqué, concernant cette formation subséquente à la signature du CIR, quelques conséquences potentiellement non favorables à un apprentissage linguistique réellement engagé ; les apprenant.es pouvant n'être lié.es à la formation que par l'obligation du contrat qui fait du passage linguistique un impératif, sans lequel passage le droit au séjour en France (séjour pluriannuel ou accession à la nationalité française) peut être compromis. Proposée par l'OFII de l'Isère, cette offre est par ailleurs localement confiée à des prestataires externes de formation, en l'occurrence, l'IFRA⁶³ pour les formations de niveau A1 et le GRETA⁶⁴ pour les B1.

⁶³ <https://www.ifra.fr/>

⁶⁴ <http://greta-grenoble.com/>

❖ L'offre « informelle » de formation : l'apprentissage dans le quotidien

L'offre locale de formation est souvent amenée à innover face aux contraintes budgétaires, au manque de formateur.trices professionnel.les et à la saturation des offres existantes. Une des voies de cette innovation se trouve dans ce que nous allons désigner comme étant de la *formation informelle*. Elle est tantôt assumée comme une offre de formation à part entière par certaines structures qui la mettent en place, mais comme nous le verrons pour certains cas, elle existe de manière moins assumée, en tant que conséquence collatérale d'un autre objectif initialement visé. Nous considérons cette offre comme informelle parce qu'elle crée des contextes (circonstances, lieu, temps) où les échanges entre pairs peuvent favoriser des appropriations linguistiques et culturelles diverses, sans que cet apprentissage ne soit nécessairement l'objectif premier visé, et ce, sans aucun formalisme didactique (salle de cours, heure et contenus, programme, etc.) prévu à cet effet, comme c'est généralement le cas dans les cours de langue. Il s'agit concrètement d'occasions d'apprentissage naturel découlant des activités quotidiennes (en famille, au travail, dans les loisirs, au café, etc.) d'une personne.

Un foyer pour les échanges interculturels

La première offre que nous considérons comme une offre de formation informelle est celle mise en place par l'ADATE au sein des CADA (Centre d'Accueil Demandeur d'Asile). Un des responsables de l'ADATE, M. S., que nous avons rencontré a souligné que leur association évitait de proposer des « logements communautaires » ; l'enquête a tenu à préciser que le CADA n'était pas un « foyer » :

« On fait tout pour que les gens soient en appartement et on évite de mettre les gens en communauté, on diversifie un peu les nationalités, les origines » M. S.

Bien au contraire, à l'ADATE :

« À partir du moment où on évite d'avoir des logements communautaires, on incite les gens dans les appartements à se parler en français et celui qui sait parler en français peut aider l'autre à gagner deux ou trois mots, donc y a la solidarité, c'est une cohabitation interculturelle où l'apport linguistique véhicule cette cohabitation-là » M. S.

L'intention de favoriser des contacts humains à travers le système de logement en vue de susciter l'entraide et le partage culturel est bien présenté. Est-elle explicitée auprès des personnes qui intègrent le CADA ? Les informations que nous avons recueillies ne permettent pas d'y répondre avec précision. Toujours est-il que, d'après le même responsable :

« Quand dans un appartement il y en a un qui est francophone, on l'incite à aider les autres pour apprendre deux ou trois mots. Donc en plus de la séance qui est programmée pour le CADA en tout cas, on incite les gens à ce qu'ils s'enrichissent, à ce qu'il y ait une entraide linguistique dans chaque appartement » M. S.

Ainsi, pour cet enquêté, cette offre informelle implicite représente pour l'association une solution « privilégiée » pour, en partie, pallier la saturation des autres offres proposées de même que le manque de formateur.trices et l'irrégularité de la présence des bénévoles.

Une maison des sages : contre l'isolement des plus âgés

La seconde offre informelle concerne un café social qui s'appelle Pays'âge⁶⁵. C'est un autre responsable de l'ADATE, M. A., qui l'a évoqué lors de notre entretien, en expliquant qu'il s'agit d'un lieu essentiellement ouvert mais pour les « vieux migrants » et qui propose à la fois de la convivialité autour de café et d'autres boissons, des activités diverses et un suivi sociojuridique. D'après l'enquêté, ce suivi sociojuridique en question consiste notamment à une aide à la gestion de certains dossiers administratifs, et à « un premier contact à partir duquel les gens sont mis en relation avec les institutions qui doivent s'occuper de leur problème ». Toujours d'après M. A., le concept du « café social » a été créé à Paris et s'est ensuite décliné dans différents endroits ; une des premières déclinaisons a été à Grenoble où le concept a pris davantage de l'importance. L'association Pays'âge se présente sur son site internet comme *La Maison des sages* et s'adresse « aux personnes âgées immigrées isolées ou en famille, femmes et hommes de toutes origines ». Quelques-uns de leurs objectifs sont de créer un espace convivial, propice aux rencontres et aux échanges, de lutter contre l'isolement, d'accueillir et orienter les personnes vers des dispositifs de droit commun et des structures spécialisées, de valoriser la parole des *migrants* et faciliter leur reconnaissance sociale, ou encore de maintenir un état de veille sur l'accès aux droits d'un public âgé fragilisé et marginalisé. Toujours d'après le site, parmi les nombreuses activités proposées, il y a l'aide à la lecture du courrier et à la compréhension du système administratif français et des ateliers d'information collectifs sur l'accès au droit. Ce lieu de socialisation, d'information et de formation permet à ses usagers de réaliser des apprentissages linguistiques (ateliers de lecture) et culturels (information sur le droit et échanges sur les activités et programmes culturels) de manière informelle. L'enquêté de l'ADATE n'a pas manqué de nous relater le fort lien historique de Pays'âge avec l'association

⁶⁵ <http://maison-des-sages.fr/>

Amal⁶⁶ qu'il présente comme l'une des plus vieilles associations locales autour de l'immigration.

En définitive, pour les adultes de la « migration traditionnelle », outre les offres que nous avons décrites (offres ASL, OEPRE, OFII, informelles), il existe évidemment d'autres types d'offres dans des structures que nous n'avons pas pu rencontrer. C'est le cas par exemple de cette initiative de Grenoble Alpes Métropole⁶⁷, évoquée par l'enquêtée d'IRIS, Mme K. : il s'agit d'une offre de formation que l'enquêtée dit être spécifique au bassin grenoblois, qui propose en effet des ateliers linguistiques à visée professionnelle. Toujours d'après l'enquêtée, cette formation veut aider les personnes qui ont un très faible niveau (moins du niveau A1.1) et qui, par conséquent, ont du mal à intégrer d'autres formations, à acquérir au moins un niveau A1.1 à l'oral mais surtout à l'écrit, afin de les préparer à pouvoir intégrer d'autres formations qualifiantes ou certifiantes.

2.2. Pour les mineur.es non accompagné.es

Public chronologiquement plus récent dans l'histoire de l'immigration locale, les mineur.es non accompagné.es constituent une population variée d'apprenant.es que les structures de formation, certaines étant toutes aussi récentes, tentent tant bien que mal de prendre en charge. À l'instar du public de la « migration traditionnelle », les MNA bénéficient de plusieurs offres de formation qui diffèrent essentiellement par les statuts des structures d'accueil (et potentiellement des ressources humaines et financières qui s'y rattachent) et par les objectifs des formations.

❖ Une offre de formation associative saturée

Les associations que nous avons rencontrées qui s'intéressent à l'accueil, à la formation et à l'orientation des mineur.es non accompagné.es sont principalement l'ADATE et 3aMIE. Les objectifs de formation de ces structures tournent autour d'une aide au non décrochage scolaire, à ce que, communément, on appelle « l'alphabétisation », et à des formations linguistiques et administratives orientées vers la régularisation des statuts. Un des enquêtés de l'ADATE, M. S., nous explique que l'association dispose, en plus de son service « Asile » pour les adultes, d'un service MNA (Mineur.es Non Accompagné.es) qui propose des formations

⁶⁶ <https://www.amal38.fr/>

⁶⁷ <https://www.grenoblealpesmetropole.fr/>

« en français du quotidien ». Ces formations sont données par un groupe de bénévoles. D'autre part, l'association dirige également les mineur.es vers la scolarisation en collège. D'après M. S., ces orientations rencontrent souvent des difficultés liées principalement au manque de places dans les collèges. Le manque est quelques fois accru suivant la période à laquelle la personne arrive. Si un.e jeune arrive en pleine année scolaire, il est parfois difficile de lui garantir une place dans un collège : il.elle devrait donc attendre la rentrée suivante, en se formant auprès des bénévoles. Même si à ce moment-là, il.elle trouvait une place, il.elle pourrait être déphasé.e par rapport au niveau des autres ayant commencé bien avant, précise l'enquêté :

« Quand vous arrivez comme ça dans une classe qui fonctionne depuis le début de l'année, c'est pas évident ; il y a le niveau aussi » M. S.

Par ailleurs, l'enquêté M.S. souligne une réelle volonté d'accueil de la part des établissements : « ce n'est pas que de la com », dit-il. Ainsi, relève-t-il enfin, malgré leurs moyens limités, ces établissements se dévouent à donner de la place aux MNA, en conjuguant avec plusieurs paramètres néanmoins pour ne pas « déstabiliser » l'organisation déjà en place et « garder un peu l'équilibre ».

À 3aMIE, l'expérience de la saturation est la même. L'association oriente souvent ses « jeunes », comme les MNA y sont communément appelés, vers le CLEPT⁶⁸ (Collège Lycée Élitaire Pour Tous) qui est un établissement public administrativement rattaché au Lycée Emmanuel MOUNIER à Grenoble et qui propose une seconde chance aux « décroché.es / décrocheur.es » de collèges ou de lycées âgé.es de 15 à 23 ans souhaitant reprendre une scolarité. 3aMIE oriente également vers d'autres collèges de la ville qui ont des dispositifs d'accueil adapté.

❖ Une offre de formation de l'Éducation nationale itinérante

L'autre type d'offre de formation pour les mineur.es non accompagnés.es que nous avons identifié est l'offre proposée par les établissements publics et l'Éducation nationale. Le CASNAV est un peu le pilote de cette offre locale. L'enquêtée de cette structure, Mme T., mentionne d'entrée de jeu les difficultés rencontrées : à nouveau, le manque de places pour accueillir toute la demande, la limites de moyens financiers, le manque de personnes qualifiées pour répondre aux besoins de formation.

⁶⁸ <http://leclept.org/>

En effet, l'enquêtee du CASNAV rappelle que la structure s'intéresse et s'occupe « du public allophone de l'Éducation Nationale », de l'école primaire au lycée (professionnel et général). Les MNA accueilli.es en collège ou lycée font donc partie de ce public. Dans l'Académie, pour l'école primaire, le principal dispositif de prise en charge serait un « dispositif itinérant », c'est-à-dire que, selon le besoin, ce sont les enseignant.es (FLE ou FLS) en charge qui se déplacent dans les différentes écoles. Un.e même enseignant.e devant desservir plusieurs écoles, souvent jusqu'à neuf écoles différentes dans la semaine, précise l'enquêtee, le nombre d'heures d'accompagnement dont bénéficie le public dans une école donnée se réduit considérablement. C'est seulement dans les grands centres comme Grenoble et Annecy « où il y a beaucoup de population, où il y a beaucoup de jeunes enfants qui arrivent », qu'on retrouverait des dispositifs fixes, notamment dans certaines UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants), avec un.e enseignant.e dédié.e à une structure, certaines autres restant en itinérance.

2.3. Pour les jeunes adultes en situation de migration

Dans les structures auprès desquelles nous avons mené notre enquête, aucune proposition de formation linguistique ne semble être particulièrement adressée au public des jeunes adultes en situation de migration. Les formations étaient davantage centrées sur le public mineur et le public de la migration traditionnelle, dans des configurations type ASL ou autres formations aux compétences de base. La formation à une littératie avancée ne semble donc pas être une priorité dans l'écosystème local de la formation linguistique des personnes en situation de migration. Bouquins sans Frontières dont les objectifs se rapprochent d'une telle formation n'avait qu'un espace sous forme de bibliothèque à proposer aux jeunes en situation de migration accueilli.es, mais pas encore de formation linguistique au moment de notre enquête.

2.4. L'influence institutionnelle et financière dans les types d'offre ou l'absence d'offres de formation

Parmi les structures que nous avons présentées, il convient de noter qu'au-delà des multiples collaborations (IRIS avec le CASNAV et/ou l'ADATE) et des actions conjointes dans certains projet (l'OEPRE par exemple), les structures ne jouissent pas de la même reconnaissance et de la même visibilité institutionnelle. Soutenues par l'Éducation Nationale, les actions menées par exemple par le CASNAV ont une forte visibilité, à l'instar des

animations autour de l'opération Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Élèves (OEPRE), qui a pour objectif d'entraîner les parents à l'acquisition du français et à la familiarisation avec les valeurs de la République et avec les fonctionnements et attentes de l'École. Les actions de certaines structures comme IRIS, l'ADATE ou le CASNAV, au-delà de la noblesse des objectifs que ces structures poursuivent, sont visibilisées (relativement mais davantage par rapport à d'autres structures) du fait de leurs multiples et importants partenariats (locaux et externes) et de l'expérience (historique dans certains cas) dont elles bénéficient. D'un autre côté, certaines autres structures comme Bouquins Sans Frontières, plus jeunes, à caractère caritatif ou aux partenariats limités sont plutôt méconnues et donc souffrent de visibilité et de reconnaissance. Elles œuvrent un peu dans l'ombre, sans que leurs actions et leurs philosophies soient moins louables. Enfin, réunies autour de certains projets comme l'OEPRE précité, certaines structures entretiennent avec d'autres des liens, des partenariats qui dénotent un élan de connexion, une recherche de synergies vers des buts communs. Chacune des structures concernées par cette recherche possède des caractéristiques qui la spécifient. De par leur statut, leurs services et objectifs, ces organismes présentent des singularités pour offrir un service mieux adapté à un profil particulier du public en situation de migration grenoblois.

3. Les défis de l'offre de formation

Nous avons déjà identifié quelques défis de la formation, des défis souvent liés à la nature de l'offre de formation proposée (saturation des places au sein des groupes, des apprenant.es arrivant au fil de l'eau durant l'année perturbant leur accueil dans des cursus classique, etc.). Nous voulons maintenant analyser d'autres défis, plutôt transversaux aux différentes offres, et qui sont davantage d'ordre méthodologique et/ou lié au statut majoritairement bénévole des intervenant.es, très souvent non formé.es.

3.1. Le profil des formateur.trices : un excès de bénévolat ?

Selon son profil (sensibilités, statut, formations, etc.), un.e formateur.trice maintient un certain rapport à l'objet (la langue) et aux sujets (les apprenant.es) de sa formation. Si la professionnalisation des formateur.trices est évidemment souhaitable (via la diplomation et la gratification financière de leurs interventions), la réalité en est bien éloignée. Si l'on se réfère au rapport d'enquête d'IRIS évoqué plus haut, on observe une très large domination du

bénévolat dans les structures de formation ASL. En effet, dans les 26 structures concernées par l'enquête, on a dénombré 266 intervenants dont 241 bénévoles (plus de 90%). Ces bénévoles constituent un maillon considérable sans lequel, à l'état actuel de la situation, plusieurs offres de formations ASL n'auraient pu perdurer ou simplement avoir lieu. Mais nous pouvons également voir l'autre face de la médaille et écorcher le tabou que, du fait justement du noble « sacrifice » consenti par les bénévoles, on n'ose souvent pas évoquer.

Le système de bénévolat comporte de grandes faiblesses qui, à notre avis, peuvent entraver l'optimisation de l'offre, sinon paralyser les formations. Les bénévoles peuvent ne pas être spécialisés et n'avoir aucune expérience dans le domaine de la formation linguistique, ce qui peut représenter un « braconnage » didactique énorme : parler ou même bien parler une langue ne suffit pas pour bien l'enseigner. Le témoignage de Mme K. dépeint le statut, la motivation et même les méthodes de travail de certains bénévoles :

« Il y a parmi les bénévoles de nombreux retraités mais pas que. Il y a aussi des étudiants qui se disent "tiens ça peut être intéressant j'ai une année d'expérience aussi bénévolement pour ensuite peut-être m'aider dans la recherche d'emploi". On a des profils variés vraiment très variés mais on a quand même parmi ces profils des gens qui viennent de l'enseignement initial et qui peuvent parfois proposer des choses assez scolaires » Mme K.

Ainsi, le bénévolat peut être parfois une forme de « passe-temps » : un moyen de s'occuper lorsqu'on est à la retraite⁶⁹, au chômage, en situation de transition entre deux activités professionnelles, ou encore un lieu d'expérimentation pour les étudiant.es stagiaires. Cela peut être, enfin, un moyen de socialisation pour d'autres personnes. Quel que soit le profil de ces intervenant.es, le bénévolat représente souvent une seconde activité à laquelle ils.elles ne peuvent consacrer qu'un peu de leur temps. Pour proposer leurs services, les bénévoles sont certainement animés.es d'une motivation⁷⁰ qui n'est pas nécessairement accompagnée des compétences requises d'un.e formateur.trice. Comme le souligne l'enquêtée d'IRIS, « le bénévolat seul ne suffit pas. La motivation c'est une chose mais c'est pas suffisant, en tout cas pas dans ce domaine-là et pas mal d'autres, pour être efficace ».

En admettant que certain.es bénévoles aient acquis ces compétences à un moment de leur parcours de vie, ont-elles été régulièrement mises à jour ? Le rapport de l'enquête d'IRIS

⁶⁹ Les bénévoles les plus réguliers sont les plus âgés (Prouteau & Wolff, 2005)

⁷⁰ Les motivations les plus fréquentes des bénévoles étant, d'après Prouteau et Wolff (2005), « être utile à la société, faire quelque chose pour les autres », « rencontrer des personnes ayant les mêmes préoccupations, se faire des amis », « s'épanouir, occuper son temps libre » ou encore « acquérir ou exercer une compétence »

montre que, sur 5 formations annuelles destinées aux intervenant.es des ASL (bénévoles et salarié.es), 173 intervenant.es différent.es (sur 266 concernées, soit 65%) ont été compté.es, pour 503 participations effectives. Ainsi, les intervenant.es bénévoles ne sont pas nécessairement initialement formé.es à la formation des adultes, mais en plus, ils.elles n'ont pas d'impératif contractuel de se former. Et si l'on considère les choses plus largement que le seul cadre des ASL, comme le rapporte Mme K., le niveau de participation aux formations par les intervenant.es en organisme de formation pour adultes est encore plus bas. D'après l'enquêtée, ces formateur.trices :

« Ont très peu de temps finalement pour se former, enfin c'est ce que nous on a constaté ; ils sont le nez dans le guidon ils sont en face à face pédagogique 30 / 35 ou 28 heures / 35 et avec tout ce qu'on leur demande par ailleurs ils ont du mal à se libérer » Mme K.

En définitive, il ne s'agit pas, pour nous, de simplement décrire l'action même des bénévoles en soi, mais de souligner que, sans une réelle professionnalisation du métier de formateur.trice, on ne peut exiger de l'efficacité des offres et démarches mises en place dans le but, pourtant, de répondre à des besoins réels et exigeants. Mme K. a tenu un propos auquel nous adhérons quand elle soutient que :

« Il faut former les formateurs de ses actions sociolinguistique parce que c'est indispensable, ce n'est pas parce que les gens sont bénévoles que pour autant ils ne peuvent pas devenir professionnels, au sens compétents en tout cas » Mme K.

Autrement dit, le réel problème n'est pas « l'excès » de bénévoles, mais la non formation de ces dernier.ères et donc, de manière générale, le défaut de professionnalisation du métier de formateur.

Le cas du manque de professionnel.les ne semble pas être l'apanage des ASL. À l'ADATE ou encore à 3aMIE, les formateur.trices sont quasi-exclusivement des bénévoles. À l'ADATE par exemple, d'après M. S., la formation des MNA est complètement assurée par des bénévoles avec pour conséquences, comme évoqué plus haut, des périodes souvent longues sans formation du fait de l'indisponibilité de ces bénévoles. Pour les CADA (pour les adultes donc), l'enquêté M. S. explique que des cours de français avait été mis en place. Ces cours ont longtemps été animés par « un prof à la retraite » dont l'enquêté juge que :

« Il n'avait pas besoin forcément d'une formation, en plus il était dans une ZEP avant, donc il sait un petit peu la problématique de la migration des non francophones. Il est parti, il a changé de département et là maintenant il y a pas longtemps on a une dame qui est rejoignante, son mari est diplomate, il est venu, elle est ingénieure dans son pays et là elle se retrouve sans travail ici et du coup elle a proposé ses services, nous on la mise en contact avec IRIS, pour qu'elle puisse participer aux formations comme nos bénévoles linguistiques MNA ».

On retrouve là, dans ce propos de M. S., l'idée des plus trompeuses, à notre avis, que l'expérience acquise de formateur.trice ne nécessite pas d'actualisation. Dans ce cas précis, cette actualisation est davantage nécessaire si l'on admet que l'expérience passée du formateur avec les élèves du ZEP n'est pas une garantie d'un accompagnement adéquat auprès des adultes.

3.2. Quels besoins pour quelles méthodes ?

Il apparait qu'un des défis majeurs auxquels font face les structures concernant la formation des personnes en situation de migration est l'identification des besoins réels de ces personnes. Quand on n'a pas identifié ces besoins, la question d'y répondre ne se pose pas ; de même, quand ils ne sont pas correctement identifiés (c'est-à-dire quand les supposés besoins pris en charge ne sont pas alignés avec ceux exprimés par les apprenant.es ou quand cette prise en charge n'est pas un accompagnement vers l'accomplissement des perspectives personnelles des apprenant.es), c'est tout le système de formation qui peut être mis à mal du fait d'un potentiel bas niveau d'engagement de la part des apprenant.es. Enfin, quand les besoins sont identifiés, il reste à adapter les méthodes d'accompagnement pour leur prise en charge. Nous allons analyser maintenant les besoins des apprenant.es tels qu'ils sont vus par les responsables des structures dans lesquelles nous avons mené nos enquêtes, de même que les méthodes déployées par ces structures pour la prise en charge de ces besoins.

Nous allons considérer d'office que les besoins pris en charge par les structures sont en alignement avec ceux des apprenant.es, faute de pouvoir montrer le contraire. En effet, les données que nous avons recueillies ne nous permettent pas de soutenir l'avis d'un désalignement des besoins, mais elles en évoquent la possibilité. Puisque les formations sont souvent financées par des structures employeuses, ce qui est enseigné peut bien être ce que les employeurs veulent que les apprenant.es apprennent et non ce que ces apprenant.es désirent vraiment apprendre. L'enquêtée d'IRIS, Mme K. n'a pas manqué de souligner cette problématique dans la formation :

« Souvent les cours étaient financés par les employeurs, donc ils avaient lieu sur les lieux de l'emploi, donc on sentait tout de même le poids des désidératas des employeurs qui voulaient que les gens ils apprennent à connaître les différents outils avec lesquels ils travaillaient etc. » Mme K.

Néanmoins, il convient de souligner que quand les besoins ne sont pas définis par une source externe (employeurs, formateur.trice, etc.) et qu'ils doivent idéalement émaner des apprenant.es, le travail d'identification est complexe et multifactoriel. Le profil d'une même personne pouvant changer selon les contextes, ses besoins également sont tout aussi fluctuants. En évoquant les ASL dont elle définit le but comme étant de « de favoriser l'autonomie des personnes dans la vie quotidienne », Mme K. précise que cette « vie quotidienne » prend plusieurs formes dont il faut tenir compte :

« On va considérer chaque personne comme un acteur social, comme quelqu'un qui a des rôles différents en fonction des espaces sociaux dans lesquels il est. Il est parent quand on parle de l'école, il est patient quand il y a un problème de santé, il est usager de la CAF, etc. » Mme K.

Si les profils et donc les besoins des apprenant.es sont tributaires de facto de plusieurs facteurs, les méthodes d'accompagnement doivent assurément accorder une attention particulière à cet aspect multifactoriel.

Outre l'aspect multifactoriel chez un.e même apprenant.e, il convient de souligner l'aspect hétérogène au sein des groupes d'apprentissage : à facteurs multiples égaux (âge, père ou mère de famille, etc.), les apprenant.es constituent généralement un contexte d'hétérogénéité inouïe quant à la richesse de leurs parcours scolaires et expérientiels et de leurs dispositions mentales et sentimentales. Cette hétérogénéité est alors à considérer au cœur de la méthode d'accompagnement proposée. Et comme pour l'identification des besoins et pour la prise en compte de l'aspect multifactoriel, la prise en charge de l'hétérogénéité représente souvent un réel casse-tête méthodologique que les structures ne manquent pas de relever. L'enquêté M. C., un des responsables de Bouquins Sans Frontières (BSF), partage son expérience personnelle de formateur à la quête de réponses à de nombreuses questions méthodologiques. Ayant été, pendant deux ans, formateur à l'APARDAP⁷¹, M. C. explique s'être continuellement interrogé : « est-ce qu'on a la bonne méthode » ? Il soutient le bien fondé de toute remise en question : « la plupart du temps les gens pensent que c'est LA méthode qu'ils ont, ils n'ont jamais réussi à se mettre en question ». Pour lui, la nécessité de remise en question est notamment intervenue

⁷¹ Association de Parrainage Républicain des Demandeurs d'Asile et de Protection (<https://www.apardap.org/>)

suite à l'observation de différentes situations d'apprentissage de plusieurs personnes qu'il accompagne :

« Je m'en suis rendu compte avec trois personnes : l'autre allait beaucoup plus vite parce que j'adaptais une autre méthode, j'ai fait l'expérience par moi-même. Les autres, ils apprenaient, le lendemain ils revenaient, y a plus rien. Et donc on s'est dit, c'est peut-être la méthode, peut-être j'ai été trop sérieux, trop concentré. Parce que la personne, elle voyage, donc dans sa tête il y a beaucoup de choses, beaucoup d'informations, donc on ne peut pas... comment attirer l'attention ? » M. C.

Eu égard donc à l'hétérogénéité qui est caractéristique de la situation d'apprentissage des publics en situation de migration accueillis dans les structures locales, l'adaptation des méthodes d'accompagnement semble être un impératif. Et l'expérience de M. C., qui questionne en premier « son sérieux et sa concentration » et leur potentielle influence sur sa méthode est particulièrement intéressante ; elle met davantage l'accent sur un sens d'adaptation, celui des formateur.trices et leurs méthodes pour espérer couvrir l'hétérogénéité des apprenant.es. Ce dernier sens d'adaptation est à l'opposé du sens habituel où ce sont plutôt les apprenant.es qui doivent rentrer dans un moule méthodologique prédéfini. M. C. a poursuivi l'analyse de son expérience en soulignant que de nos jours :

« Comme on dit, c'est l'économie de la connaissance, il faut investir et l'investissement, c'est l'attention » M. C.

Nous ne pouvons manquer de faire un parallèle entre cette question « d'attention » de l'apprenant.e dans laquelle il faut investir pour générer une économie de la connaissance et la notion d'engagement (voir chapitre 5) dont nous pensons qu'il faudrait en faire un socle pour solidifier les apprentissages, même et surtout linguistiques. Les formateur.trices devraient ainsi en être sensibles, et surtout être à mesure de susciter cet engagement auprès des apprenant.es, ce qui nécessite de s'y former, et ce, de manière continue.

3.3. La motivation du public bénéficiaire en question

Nourrir la motivation des apprenant.es est essentiel, en particulier pour le cas précis des personnes en situation de migration. La motivation initiale de ces personnes pour l'apprentissage (souvent très forte chez certaines) peut être quelques fois mise à l'épreuve par des conditions de vie et de travail exténuantes : un mal du pays, une situation d'exil traumatisante, un emploi à caractère très physique et peu valorisé avec des horaires souvent très éprouvant, de longues et stressantes démarches administratives, etc. Par exemple dans les ASL, d'après le rapport d'enquête 2016-2017 d'IRIS, plus de 56% des personnes qui commencent

les formations arrêtent en cours d'année. Environ 64% de ces arrêts sont dûs à des motifs personnels ou inconnus et seulement 36% des sorties sont positives (travail trouvé, objectifs linguistiques atteints, réorientation vers d'autres formations). Les conditions sociales et psychosociales de l'apprenant.e en situation de migration ne sont donc pas toujours idéales pour développer réellement un travail intellectuel dans la durée. Raison de plus pour nous de penser qu'il convient d'accorder une attention de toute importance à la considération personnelle (valorisation de l'identité) et à la motivation et l'engagement des personnes pour accompagner leur apprentissage. Toutes ces dimensions socioculturelles et microsociologiques interfèrent activement dans les apprentissages linguistiques et peuvent ainsi les faciliter quand elles sont favorablement exploitées, ou au contraire leur nuire et rendre le chemin de l'apprentissage périlleux et inefficace, quand ces conditions contribuent à renforcer la peur et/ou l'incapacité vis-à-vis de l'apprentissage et de la pratique de la langue.

4. Les enjeux intégratifs et le rôle de la langue

Les enjeux autour de l'apprentissage de la langue tournent autour de l'intégration dans sa société, dans son environnement de vie ou de travail. Nous allons analyser les conceptions de l'intégration, telles qu'elles sont exprimées par les enquêtés, et le rôle ou la place que la langue a à jouer dans cette intégration.

4.1. L'intégration par la langue, une nécessité à l'aune de la situation sociale ?

À l'ADATE, de même que dans les autres structures où nous avons mené nos enquêtes, nous avons pu aborder des questions portant sur l'intégration et sur le rôle de la langue dans le parcours d'intégration. Nous avons donc pu recueillir la manière dont les enquêtés représentaient cette notion complexe et les mesures (entre autres, les formations que nous avons précédemment évoquées) d'accompagnement des personnes en situation de migration sur ce cheminement intégratif.

Pour l'un des enquêtés de l'ADATE, M. S., dans le domaine de l'immigration, il est important de considérer tout ce qui « peut être une richesse » dont la langue qu'il considère comme « un véhicule très important ». Pour cet enquêté, la considération des richesses culturelles fait souvent défaut :

« Aujourd'hui, dit-il, on ne parle plus d'immigrés, on parle plus de richesses, on parle plus d'enrichissement, on parle plus d'interculturalité, on parle plus de bilinguisme, de multilinguisme etc., on parle plutôt d'attentats ou d'islamistes ».

Toujours d'après l'enquêté, on met souvent, à tort, ce défaut d'échange sur le dos de la barrière de la langue. Tout en donnant l'exemple de la situation dans les CADA, il soutient que « la langue peut être un frein mais pas une barrière » :

« Même si les gens ne partagent pas une langue commune ou un fond d'une langue commune, ils arrivent quand même à communiquer avec tout ce qui est extralinguistique et je vous dis, nous, on a des appartements communautaires, il y a des gens qui sont francophones, pas francophones etc., ils arrivent quand même à communiquer d'une certaine manière ».

L'enquêté soutient par ailleurs que l'idée de la connaissance de la langue comme moyen d'intégration est vraie uniquement pour une certaine catégorie de personne à la situation sociale voire économique précaire. Prenant l'exemple d'un ingénieur en nucléaire américain vivant et travaillant en France avec sa famille, l'enquêté demande, ironiquement, s'il est intégré ou pas. Pour lui :

« Un ingénieur en nucléaire il fait pas de FLE hein ! D'autant plus que le langage scientifique en nucléaire est plus en anglais, l'administration au niveau nucléaire est plus en anglais, il fait pas de FLE. Il en a pas besoin » M. S.

M. S. explique que cet ingénieur pourrait vouloir apprendre le français par plaisir, et non en y étant contraint comme cela peut être le cas pour d'autres personnes dans des situations sociales moins « prestigieuses ». Pour lui, la situation sociale ou socioprofessionnelle précaire des personnes en situation de migration qui ne maîtrisent pas la langue est souvent ce qui est utilisée « comme une condition pour dire aux gens *il faut absolument apprendre le français* ». Or, toujours d'après M. S., ce n'est pas la condition sociale ou socioprofessionnelle d'une personne qui devrait déterminer la nécessité ou le besoin d'apprendre ou non la langue, mais simplement le plaisir que cette personne trouve dans la perspective de l'apprentissage de cette langue. Avec conviction, l'enquêté reconnaît à la langue un rôle facilitateur pour une meilleure compréhension de son milieu de vie :

« Oui, l'accès à la langue facilite ; (la langue) c'est un des éléments facilitateurs. C'est clair. Et même stratégiquement, la personne si elle veut accéder à tous les enjeux qui l'entourent, que ce soit des enjeux politiques ou autres, il faut qu'elle maîtrise a minima ; ça c'est clair. Quand on est dans un environnement, il faut décoder tout ce qu'il y a dans l'environnement, la langue fait partie de ce qu'on doit décoder pour pouvoir comprendre un peu cet environnement et mieux s'inscrire dedans » M. S.

Toutefois, M. S. insiste, témoignage à l'appui, sur l'idée que le plaisir devrait être la jauge du besoin de l'apprentissage de la langue, au regard du vécu des apprenant.es. Le témoignage a été fait par un professeur à la retraite donnant des cours pour l'ADATE que M. S. a rencontré lors d'une Assemblée générale de l'association à Bourg-d'Oisans. Ce professeur raconte en effet à M. S. l'histoire d'un de ses apprenant.es, un albanais qui parlait déjà sa langue (l'albanais), l'anglais et l'allemand (appris durant un long séjour en Allemagne) et qui, non sans agacement, disait : « *je parle anglais, je parle allemand, je parle ma langue et là maintenant je viens en France, je dois apprendre le français, si on nous vire, on va aller en Italie, je dois apprendre l'italien, moi stop ! J'en peux plus !* ». Et à M. S. de conclure que cet apprenant avait perdu toute motivation d'apprendre une nouvelle langue :

« Il ne voulait plus apprendre parce que l'apprentissage de la langue on l'a trop lié à la situation, à la galère, à sa condition sociale, on n'est plus dans le plaisir, on n'est pas dans le plaisir, on n'est pas du tout dans le plaisir de la découverte de la langue, on est dans comme j'ai besoin de manger...là, j'ai besoin d'apprendre pour avancer, pour comprendre ; il n'y a plus de plaisir et comment passer de ce stade-là au plaisir ? » M. S.

Il est évident que des situations de ce genre mettent effectivement à mal le désir, la motivation et l'engagement de l'apprenant.e dans l'apprentissage de la langue. Mais, comme M. S. a su le souligner, nous pensons que le (r)établissement du plaisir d'apprendre est un enjeu fort de la formation des adultes en situation de migration. Et cette restauration du plaisir perdu ne saurait avoir lieu efficacement face à ce que nous pouvons qualifier de « chantage ». Prenant l'exemple des langues maternelles, M. S. estime que l'apprentissage de ces langues peut se faire sur « la pédagogie du plaisir » parce que cet apprentissage ne serait pas lié à une situation sociale ou à une contrainte administrative, et que la langue dans ce cas ne serait considérée comme « une clé pour décoder le parcours qu'on doit suivre ». Cette assertion qu'on peut nuancer à bien des égards, met en contraste la situation de l'adulte en situation de migration à qui on dit, comme le caricature M. S., « *mon pote, si tu apprends pas, tu vas rester dans le trou* » :

« Donc, la langue c'est la corde qui va te sortir éventuellement du trou, qui va t'aider à sortir du trou, va savoir comment tu vas sortir du trou » M. S.

Enfin, M. S. donne pour preuve d'inefficacité de ce « chantage » dans l'engagement des apprenant.es, les cas d'abandon des cours une fois que les apprenant.es ne sont plus en procédure (d'obtention de la résidence par exemple) :

« Les gens se sentent obligés d'apprendre et s'ils ont un rejet par exemple ou si la procédure est terminée en rejet, on voit des absences, on les voit plus, ça ne leur dit plus rien. Du coup on voit le lien direct avec la procédure avec leur situation sociale et administrative » M. S.

4.2. La place de l'identité dans la diversité : l'héritage linguistique des apprenant.es dans l'apprentissage du français

Les notions souvent polémiques d'intégration, d'assimilation ou même d'inclusion par la langue relèvent en quelque sorte d'objectifs en termes de changements identitaires particuliers visés par l'apprentissage et la pratique de la langue par les personnes en situation de migration. Plusieurs des personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de notre enquête ethnographique étaient sensibles à ces questions. M. A. de l'ADATE par exemple estime que, de manière générale, le « modèle d'intégration à la française » qu'il dit être très ancien et avoir commencé à être théorisé dans les années 80, fonctionne sur les bases anciennes d'un modèle d'assimilation :

« La France est additionnellement plutôt un pays d'assimilation et non pas un pays d'intégration » (...). L'époque a changé et tout ça a forcé le changement en tout cas en termes de reconnaissance de liberté, de diversités. Mais ce qui pèse c'est comme un héritage qui est un héritage de l'assimilation et ce qu'on appelle intégration c'est une manière effectivement de modéliser le réflexe ancien assimilateur de la France ; assimilation dans le sens où l'on veut que l'autre devienne comme nous, voilà la priorité des priorités, dans les représentations c'est que l'autre doit devenir français, elle doit devenir comme nous au détriment de ses propres héritage. De toutes les façons, maintenant ça ne se dit plus comme ça, ça ne peut plus se dire comme ça mais c'est quand même le modèle pesant quoi, le modèle français d'intégration c'est d'abord celui-là » M. A.

Pour cet enquêté, l'intégration telle qu'elle est représentée socialement conserve fortement des relents assimilationnistes et, malgré l'évolution des choses notamment dans les années 2000, elle reste peut ouverte à la diversité. Pour M. A. :

« Les politiques aujourd'hui, la priorité c'est quand même que les gens s'intègrent ; (mais) il y a quand même une pesanteur de modèle jacobin centraliste très fort, très réticent parce qu'il est appuyé sur l'idée universaliste que le modèle français issu de la Révolution, issu des Lumières, etc. c'est un modèle universel qui vaut pour tout le monde, et dans ce modèle universel, la diversité a été écartée » M. A.

Ce qui est en jeu, c'est ainsi la reconnaissance des singularités culturelles et linguistiques. Par rapport à la mutation identitaire qu'entraîne tout apprentissage (cf. point 2 du chapitre 3), on tend davantage, non pas vers un renforcement, mais vers un changement vers une identité socialement représentée. Cette identité visée correspond-elle à quelque chose à laquelle les personnes en situation de migration consentent ? En tout état de cause, comme soutient M. A. :

« On a tous des héritages, ces héritages nous constituent, sont importants on n'est pas forcé d'épouser son héritage mais pour ceux qui veulent se retrouver dans cet héritage-là, et bien que ce ne soit pas quelque chose de suspect mais tout simplement quelque chose qui peut s'acquérir normalement facilement, qui est reconnu, qui est valorisé » M. A.

Ainsi pour l'enquêté, en étant dans cette dynamique-là d'ouverture à la diversité et de reconnaissance et valorisation des héritages individuels, on peut sortir de l'injonction d'un apprentissage du français requérant le dépouillement de ses propres identités ; ce dépouillement pouvant souvent avoir des « effets psychologiques très importants » et pas nécessairement favorables à l'intégration.

4.3. Les « traces » et « écarts » de l'immigration locale

Outre le rôle d'accueil, d'accompagnement social et juridique et de formation qu'occupent les structures que nous avons rencontrées, il convient de relever un autre rôle qui, assumé par certaines structures davantage que d'autres, permet un suivi diachronique de l'ancrage de l'immigration locale et des actions (associatives ou autres) en lien avec cette immigration allant dans le sens du bon vivre ensemble et de l'intégration. Il s'agit d'un rôle mémorial qui prend différentes formes (histoire, recherche, etc.) et utilise différents canaux (informations, sensibilisations, etc.). M. A. de l'ADATE est particulièrement sensible à cette mémoire de l'immigration : il nous parle notamment des actions d'un réseau, TRACES⁷², qu'il présente comme étant « un réseau d'histoire, de mémoire de l'immigration dans la région » ; il crée et anime des « évènements qui ressuscitent ponctuellement par-ci par-là cette mémoire de l'immigration dans la région ». TRACES réunit un certain nombre d'acteurs de la région et travaille à la réhabilitation de cette mémoire, cependant, comme le déplore M. A., ces travaux « ne laissent pas forcément à chaque fois des traces écrites ». À l'occasion de la biennale que le réseau organise tous les deux ans, des expositions, des productions et projections cinématographiques ou encore des conférences, entre autres, permettent à différents acteurs s'intéressant aux questions de l'immigration de mettre en valeur leurs productions de nature extrêmement diverses. Les activités de ce réseau serviraient alors comme d'une vitrine ponctuelle qui visibilise, à l'adresse de la mémoire collective, la présence de l'immigration, son histoire, ses apports et qui explore des axes du bon vivre ensemble.

À l'instar du réseau TRACES, la revue *Écarts d'Identité*⁷³ est un acteur majeur de la mémoire de l'immigration locale. Comme on peut lire sur son site :

⁷² <http://traces-migrations.org/>

⁷³ <https://ecarts-identite.org/>

« La revue *Écart d'Identité* scrute depuis 1992 les évolutions sociales et culturelles autour des figures des migrants, des exilés et de leurs descendants ; elle interroge ainsi le Droit à l'errance. Elle interroge les politiques publiques au regard du principe d'égalité et de la reconnaissance des apports et des mémoires migratoires ».

Personnellement impliqué, l'enquêté M. A. nous a raconté l'histoire singulière de la naissance de cette revue gardienne de la mémoire migratoire locale : créée en 1974 dans le cadre des politiques publiques de l'époque, l'ADATE avait en charge l'accueil des travailleurs étrangers (le nom de l'association est révélateur de son objet : Association Dauphinoise pour l'Accueil des Travailleurs Étrangers). À la même année, ironie du sort, il y a eu l'arrêt de l'immigration du travail au niveau national (cf. chapitre 1). La raison d'être de l'association n'était alors plus d'actualité aux yeux des politiques publiques. Les responsables de l'association ont donc pensé à mettre en place un bulletin d'informations sur l'immigration dans le but de continuer à avoir accès au local de l'ADATE au centre de Grenoble à Sainte-Claire, les raisons simplement associatives n'étant plus suffisantes. C'est ainsi qu'ils créent une SARL (Société À Responsabilité Limitée), une société d'informations qui, avec les moyens de bord comme précise M. A., publiait trimestriellement un bulletin sur l'immigration qui s'appelait *Les Autres*. C'est le début de la revue régionale qui a gardé l'appellation *Les Autres* jusqu'en 1992, date de la retraite du premier directeur de la SARL (et de l'ADATE). Son successeur garde les publications régulières de la revue (toujours pour conserver l'accès au local) et confie la responsabilité des éditions à M.A. Ce dernier accepte la mission sous condition de pouvoir véritablement transformer la revue (pour ne plus en faire simplement un alibi d'accès à un local). L'appellation *Écart d'Identité* naît de cette bascule pour marquer le changement. Sous un format de magazine d'abord, puis de revue classique, les numéros trimestriels d'*Écart d'identité* s'intéressent largement aux questions de l'intégration et non plus simplement de l'immigration. Financée jusque-là par l'ADATE, *Écart d'identité* est désormais, depuis les années 2016, soutenue financièrement par quatre acteurs régionaux : toujours l'ADATE, mais également La Maison des Passages⁷⁴ (Lyon), l'ISM CORUM⁷⁵ (Lyon) et TRACES. Pour finir, M. A. souligne que cette mutualisation des moyens entre des acteurs principaux qui sont dans différents endroits de la région va dans le sens d'une évolution des ambitions d'*Écart d'Identité* de figurer comme une « vraie revue régionale » de référence. Une mission que le sort et les efforts, la volonté et la nécessité ont consolidé et ont fait évoluer à mesure de l'évolution de

⁷⁴ <https://maisondespassages.org/>

⁷⁵ <http://www.ismcorum.org/> (Inter Service Migrants : Centre d'Observation et de Recherche sur l'Urbanisme et ses Mutations)

l'acteur ADATE mais aussi des autres acteurs qui travaillent sur l'immigration, l'intégration et l'interculturalité dans la région.

5. La place de la créativité et de l'écriture créative

Un des autres aspects majeurs de notre enquête auprès des structures de formation était d'étudier la place que la créativité occupait dans l'apprentissage et la pratique de la langue. Dans les différentes structures où nous avons enquêté, comme nous l'avons vu précédemment, l'hétérogénéité des profils confirme la nécessité d'adapter les méthodes d'accompagnement à la langue pour les personnes en situation de migration. Une des méthodes d'accompagnement est celle par la créativité dont nous voulions connaître son intérêt pour les formateur.trices. À côté de cette réalité se trouve celle des structures de formation souvent financées (par des employeurs ou des instances publiques) avec des attentes qui laissent très peu, voire pas du tout, de place à la créativité. Comment les structures gèrent-elles ces situations ? La pratique de la créativité diffère évidemment, mais c'est d'abord sa conception qui semble bien différente selon les enquêté.es.

5.1. La créativité en théorie, « le français du quotidien » en pratique

M. S. qui déplore le fait que l'utilité de l'apprentissage de la langue soit liée à la situation des démarches administratives et de la condition sociales des apprenant.es, relève avec déception le fait que les formations de son association se focalisent davantage sur l'apprentissage de la « langue utile comme outil utile pour pouvoir décoder son environnement » et qu'on ne soit plus dans « le plaisir et la découverte de la langue ». Nous avons voulu savoir si les représentations que peuvent avoir les apprenant.es sont la cause de cette situation ou s'il s'agissait d'un choix délibéré des formations (bénévoles). À cela, M. S. admet que les représentations jouent :

« Eux-mêmes (les apprenant.es), ils disent c'est compliqué, mais je suis obligé si je dois comprendre tout ce qui se fait, tout ce qui se joue au quotidien. Et il y a des gens qui abandonnent. Certains disent c'est compliqué, et ça ne sert à rien » M. S.

Ainsi, les représentations de la difficulté de l'apprentissage de la langue constituent un premier blocage, indépendamment de la méthode d'accompagnement employée :

« Moi je veux bien animer un atelier calligraphie en français, c'est magnifique, mais on n'est pas là-dedans. Sauf si quelqu'un dit *ah c'est chouette, c'est beau le français, j'aimerais bien !* Là, on répond » M. S.

L'enquête souligne que s'il y avait de la demande, il y aurait des propositions, mais que convaincre les apprenant.es du « plaisir de la langue, le plaisir d'écrire, (que) vous pouvez écrire un mot, puis un autre mot et puis voir comment c'est, etc. » s'avère une tâche non prioritaire par rapport à la nécessité de donner aux personnes des éléments de communication du quotidien. M. S. reconnaît pourtant des bienfaits à la créativité dans l'apprentissage de la langue. Il prend d'ailleurs en exemple le cas de ses propres enfants :

« Moi mes enfants sont bilingues de naissance et ce bilinguisme ils l'ont appris par plaisir. Mes enfants ont appris à écrire leurs noms en faisant de la pâte à pain ; on est dans la cuisine, on fait la pâte, ma fille s'appelle Axxxx, elle écrit le A, le X avec de la pâte ; on met dans le four, c'est cuit, on mange le A puis le X, etc. Mais c'est par le ludique, par le plaisir » M. S.

Pour M. S., le contexte de la formation dans son association (ADATE) dessine une orientation claire quant à la méthodologie à utiliser, et il ne s'agit pas de la créativité. À notre question pour savoir s'il y avait aujourd'hui de la place pour la créativité dans les formations, l'enquête répond sans équivoque :

« Peut-être qu'il y a la place (pour la créativité) mais au jour d'aujourd'hui, toutes les séances d'apprentissage du français au quotidien c'est pour que les gens puissent avoir deux trois billes du quotidien. Donc, on n'est pas du tout sur la logique du plaisir et de la découverte. Maintenant, si cette dimension est travaillée et trouve écho, pourquoi pas. Mais toute la logique de nos séances c'est pour que les gens puissent se débrouiller » M. S.

Pourtant, ce n'est pas faute d'expériences. L'association de M. S. a organisé souvent dans le passé des ateliers créatifs. M. S. donne l'exemple d'un atelier créatif qui avait lieu à Pont-De-Claix :

« Un atelier qui s'appelle *Le Plaisir d'Écrire* destiné aux femmes qui écrivent très très peu et aux hommes immigrés qui n'ont jamais pris le stylo pour écrire. On a accepté même des gens qui ne savaient pas écrire en français ; ils pouvaient écrire dans leurs langues et nous, on se débrouillait pour traduire. Ça duré plusieurs années, ça a été financé par la ville de Pont-de-Claix et après, ça s'est arrêté. On avait des gens qui écrivaient des poèmes, il y a des gens qui jouaient avec des rimes, c'était vraiment le plaisir de l'atelier, le plaisir d'écrire. C'est ce que j'ai dit à la bénéficiaire (CADA), c'est-à-dire que les gens ont besoin de quelques mots du quotidien mais il faut leur donner le plaisir de le faire, travailler la notion de plaisir pour quelqu'un qui découvre la langue » M. S.

Nous pouvons retenir de ce témoignage de M. S., que la diversité des profils (avec des cultures et expériences diverses) et le niveau des apprenant.es ne sont pas des éléments bloquants pour l'adoption et la pratique de la créativité en atelier d'écriture. De même, il y a de la mise en

valeur identitaire à travers notamment à la convocation des langues que les participant.es utilisaient déjà, dans le but de motiver, stimuler la réflexion et introduire l'écriture en français. Enfin, l'enquêté semble convaincu d'un certain apport de la créativité et du plaisir de l'apprentissage dans l'acquisition utilitariste des « quelques mots du quotidien ». Il apparaît alors comme si le frein de la non application de la créativité dans les ateliers relevait seulement de la non formation de la bénévole pour s'adapter une telle pratique créative.

5.2. La créativité associée à des objectifs d'apprentissage

Dans le cadre des ASL, afin de tenir compte de l'aspect multifactoriel des profils des apprenant.es, Mme K. rapporte par exemple qu'il y a souvent des tentatives de détour par la créativité à travers l'utilisation d'image pour susciter des évocations chez les apprenant.es. Mais ces tentatives ne sont généralement pas très loin d'un retour à une réalité utilitariste des choses, précise-t-elle :

« Il y a eu des travaux, des expérimentations et puis des tentatives d'arriver à une méthode qui soit adaptée pour les publics en question donc ça passait toujours quand même par un appui sur l'image qui était aussi quelquefois très utilitariste, très orienté » Mme K.

Du côté d'IRIS qui s'occupe notamment de la formation des formateur.trices ASL, d'après l'enquêtée Mme K., plusieurs formations mettant en avant des démarches différentes sont organisées par la structure à l'adresse des formateur.trices. C'est le cas par exemple les méthodes MNLE⁷⁶, ECLER⁷⁷ ou encore la méthode Gattegno. Mais, précise Mme K., bien que chacune de ces méthodes puissent avoir ses avantages, « on essaye de rester neutre par rapport à tout ça ». C'est-à-dire que, comme l'avait expliqué l'enquêtée, IRIS évite de « vendre » une quelconque méthode, mais organise plutôt la présentation de l'ensemble de ces méthodes et d'outils pour ensuite laisser libre choix aux formateur.trices, en connaissance de cause, « composer leur panier ». La structure met également à disposition des formateur.trices son fond documentaire avec des ouvrages sur certaines méthodes pouvant guider les formateur.trices et/ou compléter les formations dont le temps dédié est souvent restreint :

« On essaie de ne pas survoler (les formations) mais en même temps c'est délicat par exemple la méthode Gattegno même après 3 heures de présentation ça reste une petite initiation donc il faut vraiment se former pour ensuite en savoir plus, donc ça reste une présentation dans ce sens-là, mais pas cinq minutes, c'est ça je veux dire » Mme K.

⁷⁶ Méthode Naturelle de Lecture-Écriture

⁷⁷ Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir

Au même titre que les autres approches et formations, IRIS montre de l'intérêt pour l'approche créative. En effet, la structure organise pour les enseignant.es une formation de deux jours sur des ateliers d'écriture, avec des intervenant.es travaillant avec différents supports comme le conte ou encore le roman policier. Par ailleurs, ayant personnellement eu une expérience professionnelle dans la pratique de la créativité dans l'apprentissage de l'écrit auprès de publics en situation d'illettrisme, l'enquêtée affirme que la créativité a été « un levier assez déterminant ». Pour Mme K. :

« Quand l'individu il est lui-même en posture de créateur, c'est un levier formidable pour la motivation. Et puis pour voir ce qui est entre guillemets un produit, enfin, il voit son œuvre même si son œuvre c'est 3 mots mais il voit quelque chose. Donc pour moi, c'est vrai que j'ai vu moi auprès des jeunes en tout cas que c'était vraiment essentiel » Mme K.

Elle est sans expérience auprès de personnes en situation de migration, mais l'enquêté dit être persuadée que la créativité est :

« Extrêmement riche pour permettre à un individu d'apprendre, enfin à tous, mais là ça dépasse complètement les statuts, qu'on soit migrant ou pas migrant » Mme K.

Néanmoins, pour les personnes en situation de migration, Mme K. pense que :

« Ce qui peut les aider à décrocher de l'apprentissage fonctionnel, c'est quand on travaille sur l'exil et que ça produit pour chaque individu à des degrés évidemment différents et selon ce qu'on a vécu c'est que ça permet une prise de distance sur ce qu'on a vécu et en même temps ça permet de le verbaliser. Je ne dis pas qu'il faut systématiquement travailler sur la thématique de l'exil mais que ça permet de travailler sur sa propre identité en tout cas et en ce sens-là même si la personne ne voit pas l'intérêt tout de suite je pense que c'est bénéfique » Mme K.

Ainsi pour l'enquêtée, se détacher de l'apprentissage fonctionnel n'est pas toujours évident, même si la créativité permet de reconvoquer l'identité, « quel que soit le thème de l'atelier d'écriture créative ». La relation de confiance en soi et dans le groupe (formateur.trice et autres apprenant.es) serait alors déterminante :

« S'il y a une relation de confiance les gens se livrent quand même un peu ou plus ou moins et c'est important pour eux ; et tout de suite ils y voient du sens pour eux, peut-être pas forcément pour l'apprentissage linguistique pur » Mme K.

Si l'approche créative permet de travailler des aspects autres que le purement linguistique, Mme K. pense qu'il faut recentrer les choses autour des objectifs d'apprentissage initiaux ; la créativité doit être contextualisée et « associée à d'autres choses, à des objectifs malgré tout d'apprentissage sinon ça n'a pas de sens ».

D'autre part pour l'enquêtée, l'un des intérêts majeurs de la créativité reste le jeu lié à la contrainte :

« Ce qui est intéressant dans les ateliers d'écriture c'est justement on joue toujours sur la contrainte et la liberté et c'est ça qui fait qu'on produit » Mme K.

Les activités créatives doivent donc se situer entre liberté et contrainte, sans quoi, d'après Mme K., on tomberait dans une sorte « de pédagogie extrémiste » comme on trouverait en formation initiale auprès d'enfants aux États-Unis, qui considère « puisque l'enfant est créateur, laissons-le faire tout ce qu'il veut, au moment où il veut, quand il le veut et puis on verra bien ce que ça donne ». La créativité n'est pas une fin en soi, en faisant écho avec l'identité, les cultures et les vécus des personnes, elle sert à déverrouiller les barrières psychologiques de l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'enquêtée pense que ce déblocage serait davantage effectif pour les personnes qui sont déjà plus ou moins à l'aise avec l'écrit dans leur propre langue. Si les avantages de ce déblocage ne sont pas immédiatement évaluables, Mme K. suggère de considérer les choses dans un autre sens pour s'apercevoir que les freins psychologiques peuvent profondément entraver l'apprentissage ; prenant le cas des enfants, l'enquêtée souligne que :

« On sait que notamment dans les questions de bilinguisme pour les enfants, quand la langue d'origine n'est pas valorisée que ce soit par l'extérieur ou par l'environnement familial on s'aperçoit souvent que les enfants ils peuvent avoir du mal à apprendre la deuxième langue [...], ils peuvent avoir des difficultés d'apprentissage qui sont liées, avec de vrais freins psychologiques et je trouve l'écriture créative justement ça libère de ce potentiel frein psychologique ; on sait qu'on a besoin d'être parfaitement serein finalement à l'intérieur de soi pour apprendre mieux » Mme K.

En définitive, nous pouvons noter, comme nous avons pu le remarquer à travers les avis et témoignages des enquêtés, que l'importance de l'approche créative n'est pas remise en cause. Les enquêtés reconnaissent à la créativité des avantages, sur la base d'expériences personnelles notamment et souvent sur des bases apparemment théoriques. Mais force est de constater que la pratique (comme c'est le cas à l'ADATE, par exemple) priorise davantage les approches fonctionnelles. Cette situation ambivalente est sans doute due, d'une part, au fait de « l'urgence du besoin » qui amène les formateurs.trices à vouloir en priorité « aider les personnes » et leur donner des moyens langagiers pour « se débrouiller ». D'autre part, cette situation est la conséquence d'une non préparation des formateurs.trices à exploiter les approches créatives, non pas comme une méthode parallèle qu'on pratiquerait seulement quand « il n'y a pas d'urgence » et auprès de personnes qui « maîtriseraient » déjà l'écrit, mais justement comme une technique à employer au cœur de l'urgence, pour susciter la motivation

et l'engagement de l'apprenant.e, pour convoquer son identité et ses connaissances déjà acquises comme socle de son nouvel apprentissage. Les techniques créatives ne sont pas inadaptées à « l'urgence » et à la « non-maitrise », au contraire, on apprend plus sereinement (et peut-être plus vite ?) quand on est acteur de son apprentissage.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Il ressort de l'analyse que nous venons de faire quelques points saillants. Tout d'abord, au vu du grand nombre et de la diversité des profils des personnes en situation de migration, l'offre formelle locale apparaît saturée au point de susciter la mise en place de formations informelles (dans des cafés, des résidences, etc.) pour faciliter les échanges interculturels et le partage linguistique. On note aussi la présence d'une conception utilitariste des apprentissages, souvent due aux attentes des financeurs des formations (des entreprises ou l'État) et, par conséquent, des représentations d'un modèle fonctionnel et transmissif de l'apprentissage qui serait, pour une majorité de nos informateurs, plus utile pour l'intégration des apprenant.es. Enfin, les acteurs expriment un besoin de mutation au niveau des pratiques professionnelles pour répondre aux nouvelles demandes de formation. D'après eux, cette mutation a du mal à s'opérer faute de moyens financiers et de ressources humaines qualifiées. L'ensemble de ces constats met en évidence un décalage important entre les propositions de formation et les besoins des bénéficiaires qui sont pourtant de plus en plus importants.

Partie III : Étude expérimentale
exploratoire – Le pari de l’atelier
d’écriture créative pour l’engagement
dans l’écrit des étudiant.es du DU Pass

Chapitre 8 : Méthodologie de l’expérimentation

À la suite de l’étude ethnographique de terrain que nous avons réalisée, nous avons mis en place une expérimentation d’un dispositif basé sur les ateliers d’écriture créative, auprès d’étudiant.es en situation de migration, les étudiant.es du Diplôme Universitaire Passerelle (DU Pass) du CUEF de Grenoble. La démarche mise en place comporte à la fois les traces de notre histoire personnelle avec l’écrit, la conception que nous faisons de l’apprentissage de l’écrit à partir de certains concepts théoriques que nous avons développés dans la première partie et enfin les constats des besoins du terrain que nous venons de voir dans le chapitre précédent. Cette démarche est donc conçue avec une philosophie de recherche d’autonomisation des apprenant.es ; l’organisation (le rituel) des ateliers, de même que les postures d’animation que nous avons adoptées vont également dans ce sens. Dans ce chapitre, nous allons décrire d’une part le contexte de la réalisation de l’expérimentation, notamment le public auprès duquel nous avons expérimenté le dispositif et les caractéristiques même de ce dispositif, et d’autre part, l’organisation des ateliers et le mode de recueil et d’analyse des données.

1. Ma rencontre avec les ateliers d’écriture : l’histoire d’un amour fortuit⁷⁸

1.1. Le crâne et le bâton : mon entrée dans le français

Dans la lancée de contextualisation, il semble intéressant de présenter mon parcours personnel avec l’écrit qui, d’une manière ou d’une autre, joue un rôle dans la conception du dispositif et son expérimentation. Je suis en effet issu d’une famille mooréphone. Au Burkina, le mooré est la principale langue nationale tandis que le français est la langue officielle, donc la langue de scolarisation. Dans ma famille modeste de la campagne traditionnelle, il n’est pas coutume, comme c’est le cas dans d’autres familles de la ville, d’envoyer les enfants dans des parcours préscolaires comme l’école maternelle. Pour ainsi dire, outre les quelques mots souvent entendus dans des chansons lors des rares fois où j’avais accès à une radio ou à une télévision, ou encore les mots ou expressions françaises qui faisaient partie de l’usage en mooré,

⁷⁸ Pour marquer davantage la singularité soulignée dans ce point, j’utiliserai particulièrement la première personne du singulier (*je, me, ma, mes*) à la place de la première personne du pluriel (*nous*) utilisée partout ailleurs dans ce travail.

j'étais culturellement très éloigné de la langue française. Mes premiers contacts réels avec cette langue eurent lieu lors de mon entrée à l'école à mes 6 ans. Une très large majorité des autres enfants scolarisé.es avec moi étaient davantage acculturé.es au français : certain.es étaient issu.es de famille où le français était plus ou moins langue courante, d'autres encore étaient allé.es à l'école maternelle et ont appris à lire et écrire leurs premiers mots en français, à compter, etc. La dernière catégorie d'enfants était celle de ceux.celles qui, comme moi, étaient étranger.ères au système, à la langue, à la culture de l'école. Comme si ce dépaysement seul ne suffisait pas, nous étions sanctionné.es chaque fois que nous parlions une langue autre que celle de l'école, c'est-à-dire le français. Cette sanction, qui était une des plus humiliantes pour des enfants de notre âge, consistait à porter au cou un collier fait d'une longue corde avec un crâne d'animal comme pendentif. Le porteur du collier ne s'en débarrassait que pour le passer à une autre personne prise en « flagrant délit ». Pour les récidivistes, il était réservé la torture physique, des coups de bâton sur le bout des doigts ou sur les mollets ou encore sur les fesses. Autant dire que les enfants de la dernière catégorie dont je faisais partie étaient condamné.es au silence : toute phrase que nous prononcions était susceptible de nous apporter un supplice, le crâne ou le bâton. À l'affût d'une faiblesse, les porteurs du collier ne manquaient pas de rôder autour de nous, attendant la bonne occasion, qui ne tardait jamais, de se débarrasser de leur honte.

Dans un tel contexte, il était quasiment impossible pour nous de nourrir un fol amour pour la langue (le français) et le système (l'école) qui étaient l'objet de nos pires cauchemars. Non accepté.e comme tel.le, l'élève devait se renier et se mouler dans le carcan qui lui était imposé. Par conséquent, outre l'entrave à l'apprentissage de la langue, cette situation lui faisait perdre toute confiance vis-à-vis des autres apprentissages. Il.elle perdait également l'estime de soi et construisaient des représentations négatives et infériorisantes de lui.elle-même, comme une personne *incapable* d'apprendre, d'être, de faire ou de créer. Bien des enfants ont été victimes de ces représentations : la plupart d'entre eux.elles n'ont jamais fini le cycle du collège, d'autres n'ont pas terminé le parcours du cycle primaire. Ils.elles sont allé.es travailler au champ, faire de l'élevage, du commerce ou autre, non pas en s'estimant être davantage doué.es dans ces domaines, mais malheureusement en se considérant moins intelligent.es que leurs camarades resté.es à l'école. Je ne pouvais pas adhérer à cette infériorité à laquelle le port du collier me poussait à croire. La suite de mon parcours scolaire m'a donné raison quand j'ai commencé à comprendre que mes difficultés n'avaient rien à voir avec un défaut d'intelligence ou d'aptitude quelconque, mais relevaient plutôt d'une capacité à ouvrir les portes d'une autre

culture. Je n’étais pas moins fier de ma culture initiale, malgré toutes les contraintes de l’école qui m’obligeaient à oublier le mooré et ne parler que le français, mais je découvrais avec davantage d’excitation cette nouvelle culture, celle de l’école et de sa langue : j’ai commencé alors à écrire des poèmes en français sans que ce soit dans le cadre d’un devoir de l’école et à m’intéresser à des aspects linguistiques comme l’étymologie des mots, beaucoup aidé par les leçons de latin au collège. C’était le début d’une tout autre histoire, une histoire d’amour et de passion. Aujourd’hui, j’ai un regard rétrospectif sur la situation qui me fait faire cette analyse, bien que le souvenir des éléments ou des circonstances déclencheurs du passage de la honte à l’amour ne me soit assez précis. Mais à bien des égards, mon parcours personnel (étranger à une langue, à une culture et à un système) peut être mis en parallèle avec celui des étudiant.es en situation de migration qui, nouvellement arrivés.es en France, sont confrontés.es à une nouvelle culture, à de nouveaux systèmes administratifs et universitaires, et pour qui l’apprentissage du français ne se fait pas toujours dans des conditions de plaisir.

1.2. À la découverte du *tous capables*

Ma relation passionnelle avec l’écrit s’est poursuivie durant mes années universitaires où j’ai étudié les Sciences du langage, et il a connu un tournant lorsque j’ai rencontré les ateliers d’écriture en septembre 2016. Je venais de m’inscrire dans la première promotion du Master 3FE (Formation de Formateur en Français Écrit) que venaient de créer Cathy Frier et Françoise Boch. Dans le programme alléchant de ce Master figurait le cours « Ateliers d’écriture », assuré par Alain Chartier. Je n’avais, jusque-là, jamais participé à un atelier d’écriture ; d’ailleurs, je ne savais que vaguement de quoi il s’agissait. Mais l’étrange association de « écriture » et « atelier » avait suffi à piquer ma curiosité et à me motiver pour ce cours : j’aimais à la fois « écrire » et « bricoler ». Dès la première séance, nous étions immergés.es dans la fabrique des textes. Lors des séances suivantes, d’autres scénarios variés d’ateliers venaient éveiller en moi des sentiments forts que je ne rencontrais pas souvent dans l’écriture. Dans le cadre de ce cours, je découvris également les courants fondateurs des ateliers d’écriture, les techniques permettant d’animer des ateliers dans différents contextes. Ce cours me permit d’animer mon premier atelier, en binôme avec une autre étudiante. Je commençai à multiplier les lectures sur les ateliers d’écritures et à envisager mon mémoire de fin d’année autour de cette thématique.

Sur mon « chemin des textes »⁷⁹, j'ai croisé le Groupe Français de l'Éducation Nouvelle (GFEN)⁸⁰, sur invitation d'Alain Chartier, à l'occasion des Dixièmes Rencontres Internationales des Ateliers d'écriture. Ces rencontres avaient lieu du 20 au 23 octobre 2016 au Lycée Marie Curie à Echirolles (Isère, France). Ce fut l'occasion de pratiques d'ateliers d'écriture, de partages d'expériences très riches et de réflexions autour de propositions et de perspectives de pratiques de terrain, avec en ligne de mire le crédo philosophique du GFEN, le « *tous capables, tous chercheurs, tous créateurs* ». Le GFEN est en effet une structure de recherche et de formation en éducation. Association loi 1901, le groupe a été créé en 1921, après la Première Guerre mondiale sur le principe qu'à travers l'éducation, il était possible de lutter contre la guerre, et que l'invention de pratiques nouvelles pouvait faire tomber tous les fatalismes de l'échec scolaire. Mon intérêt pour les ateliers d'écriture grandissait à mesure que j'en apprenais davantage sur ce groupe. À tel point que, à l'occasion d'un travail dans le cadre du Master 3FE, j'ai décidé de mener une enquête auprès des membres du GFEN. J'ai ainsi échangé au téléphone avec deux représentants régionaux du groupe : d'une part, Yves BEAL, écrivain, poète, formateur, animateur d'ateliers d'écriture, militant de l'éducation nouvelle, et d'autre part, Marie-Pierre CANARD, autrefois enseignante et qui a longtemps travaillé et animé des ateliers d'écriture avec des enfants. Tous deux sont co-fondateurs (avec quatre autres) de la revue *Soleils & Cendre*.

J'ai retenu de ma participation aux Rencontres Internationales et de l'enquête quelques idées fortes sur lesquelles je m'appuie encore aujourd'hui dans mes réflexions sur l'écriture et mes pratiques personnelles et comme formateur. La philosophie maîtresse du GFEN soutient la nécessité d'inventer des pratiques qui donnent corps et vie au pari du *tous capables* : former, partager, conduire des projets sur tous les terrains, permettre à chaque participant.e, quels que soient ses difficultés, son âge, son histoire, etc., de (re)découvrir ses potentialités souvent ignorées. Aussi, le vœu sincère et permanent d'innover a été un facteur de réussite du Groupe à travers le temps. Comme l'avait exprimé M-P Canard lors de notre entretien téléphonique, il s'agit d'un mouvement de personnes qui inventent des pratiques et qui se réunissent pour échanger sur ce qui marcherait le mieux : « c'est en faisant qu'on consolide ces valeurs ». Les pratiques de l'éducation nouvelle sont souvent implantées et répandues dans des terrains dits difficiles, là où, d'après Canard, « la pédagogie traditionnelle marque le pas et fait en sorte que

⁷⁹ En référence à l'ouvrage *Sur le chemin des textes : comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte* (Frier, 2016).

⁸⁰ <http://www.gfen.asso.fr>

les inégalités se creusent et que les différences ne sont pas prises en compte. Et c’est bien dans ces terrains qu’il a fallu et qu’il faut toujours inventer des choses nouvelles et se poser la question du *tous ensemble*, du *chacun, chacune* ».

1.3. À la rencontre des étudiant.es du DU Pass du CUEF

Dans le même temps, durant la rentrée académique 2016-2017, la deuxième promotion d’étudiant.es d’un nouveau Diplôme Universitaire (DU) se mettait en place au CUEF. En effet, un an avant, alors que la « crise migratoire » de l’été 2015 était encore dans les esprits, l’Université Grenoble Alpes (UGA) avait mis en place un ensemble de dispositifs à l’endroit des étudiant.es en situation de migration, dans la dynamique d’une meilleure solidarité. Parmi les pionnières dans l’accueil et la formation linguistique à l’université d’étudiant.es en situation de migration (avec d’autres universités comme celles de Strasbourg, de Lille ou encore de Toulouse)⁸¹, l’UGA a créé, à travers le CUEF, le Diplôme Universitaire Passerelle (DU Pass). Ce DU Pass permettait à ces étudiant.es, plus ou moins nouveaux.les sur le territoire français, et déjà scolarisé.es (au moins jusqu’au baccalauréat) dans leurs pays d’origine, d’entamer un nouveau parcours d’insertion sociale et universitaire.

Le CUEF de Grenoble qui accueille ce DU Pass est une institution qui existe en effet depuis 1896 ; il s’agissait d’abord d’un Comité de Patronage des Étudiants Étrangers (CPEE). Il prend ensuite la forme d’un organisme de formation en 1975 avant de se rattacher en 2012 à l’Université Stendhal Grenoble 3. En 2016, suite à la fusion des universités grenobloises, il devient une composante de la nouvelle Université Grenoble Alpes. Le CUEF est agréé pour les certifications DELF, DALF, TCF et TEF et propose des formations à l’adresse des enseignant.es et futur.es enseignant.es de FLE. Autant dire que ce nouveau diplôme, le DU Pass, était sous la tutelle d’une institution expérimentée. Outre les partenaires habituels du CUEF (l’Agence Universitaire de la Francophonie, Campus France, le CIEP, le Ministère des Affaires étrangères, la COMUE, la Région Auvergne-Rhône-Alpes, l’Office du tourisme

⁸¹ D’après les interventions à la Journée d’études MIEUX du 19 octobre 2018, organisée par le groupe de recherche DiPluFor/LIDILEM (Université Grenoble-Alpes).

M comme Migration
I comme Inclusion, Insertion
E comme Études, Éducation, École
U comme Université
X comme croisement de regards

Grenoble, l'Institut français, etc.), le DU Pass est majoritairement financé par des fonds solidaires réunis grâce à une campagne d'appel au don organisée par la Fondation UGA⁸².

J'allais vite faire davantage connaissance avec ce public du DU Pass. Alors que j'effectuais mon master en 3FE, je travaillais parallèlement comme moniteur, sous contrat étudiant.e, à la Bibliothèque Sciences du Langage qui formait avec la Bibliothèque des Lettres et Arts du Spectacle la principale ressource de documentation de l'UFR (et dont la fusion a donné l'actuelle bibliothèque BULLES⁸³). Elle accueille tout type de public (étudiant.es, enseignant.es, chercheur.euses, lecteur.rices externes, etc.) qu'elle sert, informe, oriente et conseille. Depuis septembre 2014, la bibliothèque a créé un espace dédié à l'apprentissage du français et à la découverte de la culture française, nommé « Bibliothèque de l'apprenant ». Cet espace était particulièrement adressé aux apprenant.es du français, aux étudiant.es et aux enseignant.es de FLE (Français Langue Étrangère) qui pouvaient bénéficier de visites guidées régulièrement organisées avec le CUEF. L'espace proposait entre autres des livres d'exercices (grammaire, orthographe, vocabulaire...), des livres de préparation aux examens de français (DELF, DALF, etc.), des films français, des romans, des bandes dessinées, des livres de civilisation et de culture française et locale, des jeux de société, etc. Ces documents sont classés par côte couleur, chaque couleur correspondant à un niveau du CECRL, pour aider les apprenant.es à trouver plus facilement les œuvres qui leur correspondent.

C'est dans cet espace coloré situé à l'entrée de la bibliothèque, dans cette « bibliothèque dans la bibliothèque », que j'ai fait mes premières rencontres avec les étudiant.es du DU Pass. Ils.elles venaient souvent, sur recommandation de leurs enseignant.es, chercher des documents spécifiques, comme bien d'autres étudiant.es du CUEF. Quelques autres fois, ils.elles venaient d'eux.elles-mêmes : ils.elles pouvaient souvent rester des heures, à lire, à regarder des films sur les ordinateurs de la bibliothèque mis à leur disposition ; ils.elles venaient chercher des renseignements concernant des ouvrages qu'ils.elles ne trouvaient pas en rayon, ou encore des conseils sur des documents qui pouvaient les aider à « maîtriser vite le français ». Comme un « magicien », j'avais presque toujours des solutions à leur proposer, je répondais à leurs requêtes. Avec quelques-un.es parmi eux.elles qui, au fur et à mesure, s'étaient habitués aux lieux et aux personnes, il nous arrivait d'échanger, de manière informelle, des projets académiques des un.es et des autres, de la vie sociale en France, de la famille restée au pays,

⁸² <https://fondation.univ-grenoble-alpes.fr/fr/>

⁸³ <https://llasic.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/bibliotheques/bulles-bibliotheque-d-ufr-langage-lettres-et-spectacle/>

etc. J’en profitais souvent pour leur parler d’autres activités proposées au sein de la bibliothèque : les projections cinéma suivies de débats culturels, les expositions de « tables thématiques » qui consistent à présenter, au moins une fois par mois, une sélection de documents sur des thématiques spécifiques en fonction des événements, des circonstances, des saisons, etc. (par exemple une sélection « francophonie » durant le mois de mars). J’invitais surtout, de plus en plus, les étudiant.es du DU Pass à participer aux ateliers de Conversation.

En effet, pour davantage animer la « bibliothèque de l’apprenant », la Bibliothèque avait mis en place des ateliers de conversation à destination des apprenant.es du CUEF de niveaux A1-B1. Les ateliers étaient animés par un binôme ou un trinôme d’étudiant.es volontaires de master (FLE ou linguistique). Le franc succès de ces ateliers a fait rapidement émerger l’initiative de la mise en place d’autres ateliers, cette fois, des ateliers d’écriture. Ces nouveaux ateliers vont être également animés par des étudiant.es de master volontaires, eux.elles-mêmes de plus en plus encouragé.es par leurs enseignant.es qui constataient la réussite du projet de la bibliothèque. Quand vint le moment d’effectuer le stage de fin de parcours dans le cadre de mon master, proposer des ateliers d’écriture aux étudiant.es du DU Pass s’est révélé pour moi comme une évidence, une idée vivement soutenue par la responsable de la bibliothèque, Aurélie Toqué, et par l’enseignante référente au CUEF d’alors responsable du DU Pass, Aliette Lauginie. Cela semblait concrétiser et mettre en concert mes apprentissages du moment (mon cursus de master), mes rencontres (GFEN, les DU Pass), ma curiosité (la documentation sur les ateliers d’écriture) et ma passion (l’écriture). C’est ainsi que, dans le cadre de mon stage (convention de stage du 15 novembre 2016 au 14 avril 2017), j’ai proposé aux étudiant.es du DU Pass des ateliers d’écriture à vocation ludique, créative et formative, afin de les accompagner à la pratique du français écrit, dans l’optique du développement de leurs compétences littéraciques dans cette nouvelle langue.

1.4. Premiers ateliers et genèse d’une recherche doctorale

L’expérience de ces ateliers et les données que j’avais recueillies en lien avec ces ateliers (textes produits, questionnaire et entretiens individuels) m’ont permis d’analyser les rapports à l’écrit et à l’apprentissage de quelques participant.es et d’en tirer des enseignements : tout d’abord, si l’écriture créative suscite au départ de la réticence (réticence à sortir de l’emploi ordinaire normé et utilitaire de la langue), elle devient progressivement un lieu d’expression de sentiments et de mobilisation des expériences culturelles plurielles pour les participant.es qui

finissent par être positivement surpris.es de leurs écrits. J'ai pu également constater que certaines postures des apprenant.es face dans leurs écrits sont des indicateurs pertinents de rapports particuliers à l'écrit, ces rapports pouvant être engageants ou non. Fort de ces constats (un rapport initial majoritairement normatif et complexé à l'écriture, la créativité come levier de changement positif de ce rapport à l'écrit), j'ai voulu creuser davantage la piste de la créativité dans le dispositif d'atelier d'écriture et étudier ses impacts en termes d'engagement des apprenant.es adultes en situation de migration dans le développement de leurs compétences en français écrit. D'autre part, au vu de la grande hétérogénéité qui caractérisait le public, je voulais savoir, si engagement il y avait, si ce dernier était fonction du niveau littéracique des apprenant.es.

2. Les conditions de mise en place du protocole expérimental

Partant des constats évoqués au point précédent et suite aux analyses de l'étude ethnographique présentée au chapitre 7, nous avons mis en place une expérimentation ad hoc, détaillée ci-dessous (au point 4). Ayant testé les ateliers avec un premier groupe d'étudiant.es (la promotion de 2016-2017), nous avons proposé le même dispositif à deux autres groupes (promotions 2017-2018 et 2018-2019), en reprenant certains ateliers tels quels, en en modifiant certains pour mieux les adapter (consignes ou scénarios par exemple), et en en créant d'autres.

Ces ateliers s'inscrivaient pleinement dans le cadre du DU Pass, mais avaient néanmoins un statut particulier : ils faisaient partie de la maquette officieuse de formation des étudiant.es ; la direction et la direction des études du CUEF pouvaient accepter d'inscrire ces ateliers dans le programme du semestre, réserver des salles et prévoir des créneaux hebdomadaires pour la tenue de ces ateliers, mais pas de les afficher dans la maquette « officielle ». Nous étions encore au début de ce DU Pass (la promotion de 2017 n'était que la deuxième consécutive), et malgré l'expérience du CUEF, l'organisation de la formation pour le nouveau public du DU Pass semblait encore en quête de repères, avant de mieux se formaliser à partir de la campagne 2019-2020 (Annexe 01). La raison qui empêchait les ateliers d'écriture d'apparaître dans la maquette était apparemment d'ordre financier et organisationnel : la maquette initiale présentée pour le financement solidaire du DU Pass (notamment par la Fondation UGA, évoqué plus haut) a été validée sans les ateliers d'écriture (effectivement encore inexistantes pour la première promotion du DU Pass). Les maquettes annuelles qui ont suivi ont volontairement omis de mentionner les ateliers sous le prétexte que cette mention requérait un cout supplémentaire mal vu des

financeurs. Si cette situation nous semblait compréhensible, elle soulevait néanmoins la question de la place des ateliers d’écriture. Il nous paraissait évident que, aux yeux des responsables du CUEF, les ateliers d’écriture représentaient une valeur ajoutée dans le parcours de formation des étudiant.es du DU Pass, faute de quoi ils n’auraient pas été admis dans le programme de formation. Mais que représentaient-ils vraiment ? Peut-être étaient-ils vus simplement comme créatifs et récréatifs mais pas assez formateurs au plan pédagogique ? Au regard de la culture dominante d’évaluation des apprentissages au sein du CUEF (en vue de tests comme le DELF ou DALF), il n’est pas insensé de considérer ce possible « scepticisme » vis-à-vis des ateliers d’écriture. Toujours est-il que c’est dans ce contexte qu’ont eu lieu les ateliers d’écriture que nous avons animés : néanmoins, ils avaient l’avantage de n’être soumis à évaluation notée, et bien qu’ils.elles y soient fortement incité.es, les étudiant.es n’étaient pas « obligé.es » d’y participer. Cette dimension de « non-obligation » qui nous a semblé au départ comme un frein (la porte ouverte à l’absentéisme, avons-nous pensé !), nous a paru, par la suite, capitale dans la mise en œuvre des principes caractéristiques de notre dispositif et comme le premier gage d’engagement de la part des apprenant.es.

3. Le public de notre étude : une diversité digne de Babel

Le dispositif (décrit plus bas dans le point 4) a été adressé à deux promotions d’étudiant.es du DU Pass (2017-2018 et 2018-2019). Contraint.es de quitter leurs pays, ces étudiant.es ont au moins le baccalauréat ou un diplôme de niveau équivalent. Certain.es ont dû interrompre leur formation dans leurs pays d’origine, d’autres ont fini des cursus et travaillaient déjà. Il s’agit donc d’un public très littéraire, qui a accès à l’écrit dans d’autres langues mais qui, arrivé en France, est en quête d’appropriation de compétences à l’écrit dans une nouvelle langue, le français, et de prérequis méthodologiques spécifiques afin de (ré)intégrer l’université. Ce DU Pass qui s’obtient au bout d’une année de formation a pour objectif d’aider les étudiant.es concerné.es à atteindre au moins un niveau B2 en français⁸⁴. L’admission des étudiant.es intéressé.es au diplôme est théoriquement conditionnée par quelques critères : avoir un diplôme d’accès aux études universitaire (Bac ou équivalent), valider au moins le niveau A1 et être en cours d’acquisition du niveau A2 en français, avoir un âge compris entre 18 et 28 ans

⁸⁴ D’après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), le B2 correspond au niveau avancé, celui d’une communication avec spontanéité et aisance : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

et enfin vouloir poursuivre ses études. Mais dans la réalité, ces critères théoriques ne sont pas toujours respectés, par exemple concernant les âges ou les niveaux d'entrée des étudiant.es.

Au total, 36 étudiant.es ont intégré le dispositif : 22 de la promotion de 2018 et 15 de la promotion de 2019⁸⁵. À leur entrée dans le dispositif, ils.elles avaient entre 19 et 36 ans, avec une moyenne d'âge de 25 ans et demi. Ils.elles sont arrivé.es en France entre 2015 et 2018. 11 nationalités sont représentées. Enfin, les étudiantes représentent un peu moins du tiers du groupes (10 femmes) :

Nationalités	Nombre d'étudiant.es	Nombre de femmes
Afghane	2	0
Algérienne	1	1
Angolaise	7	3
Arménienne	1	1
Guinéenne (Conakry)	1	0
Irakienne	3	1
Kosovare	1	1
Russe	1	0
Soudanaise	7	0
Syrienne	11	3
Turque	1	0
	Total : 36	Total : 10

Tableau 2 : nombre de participant.es par nationalité et par sexe

Les niveaux en français des étudiant.es, à l'entrée dans le dispositif, étaient hétérogènes et estimés entre A1 et B1. Outre le français, ce public déclare parler et/ou comprendre plus d'une vingtaine de langues ; parmi elles, certaines langues d'échange sont souvent utilisées lors des ateliers d'écriture entre les apprenant.es comme l'arabe, le portugais, l'arménien, le russe ou le kurde. Les apprenant.es parlent/comprennent d'autres langues, des langues maternelles mais aussi des langues de scolarisation ou des langues apprises, dont certaines apprises durant le parcours migratoire : le fur (darfur), le turc, le lingala, l'espagnol, le sousou, l'italien, le dari (persan), le pashto, le swahili, le kurde, le criola, l'hébreu, le kikongo, le tchèque, le coréen, le mandarin, l'urdu et l'anglais. Ce bagage linguistique et les parcours personnels des apprenant.es représentent ainsi un potentiel extrêmement riche et appellent à un accompagnement didactique qui, non seulement s'adapterait à chaque singularité, mais aussi mettrait les richesses de chaque

⁸⁵ Il est à noter qu'un même apprenant a fait deux fois le DU Pass, à la fois avec la promotion de 2018 et celle de 2019.

apprenant.e et ses repères identitaires souvent bousculés par les aléas de la migration, au service de son apprentissage. Outre la question de l’exil non choisi, ce public présente des caractéristiques qui vont impacter sa prise en charge : des langues maternelles utilisant souvent des systèmes d’écriture globalement éloignés du système alphabétique cible, un fort potentiel linguistique qu’il s’agira de valoriser et d’utiliser comme un levier en formation, un niveau élevé de littératie dans d’autres langues et relativement faible en français compte-tenu des niveaux estimés et du peu de temps de formation.

Noms codes	Âges	Année d'arrivée en France	Pays d'origine	Langue(s) maternelle(s) ⁸⁶	Autres langues parlées	Sexes
2A (= 3F)	26	2016	Soudan	Fur	Swahili, anglais, arabe	M
2B	21	2015	Syrie	Arabe	Anglais	F
2C	29	2015	Soudan	Arabe	Anglais, italien	M
2D	*	2015	Syrie	Arabe	Français, anglais	M
2E	28	2017	Syrie	Arabe	Anglais, tchèque	M
2F	20	2017	Arménie	Arménien	Russe, anglais, français	F
2G	19	2017	Angola	Kikongo	Portugais, français	F
2H	23	2017	Angola	Lingala	Portugais	M
2I	28	2017	Russie	Russe	Anglais, arménien, français	M
2J	27	2016	Angola	Lingala et portugais	Anglais, criola, espagnol, hébreu, mandarin, italien, kikongo	M
2K	28	2015	Soudan	Fur	Anglais, arabe, français	M
2L	27	2015	Soudan	Arabe	Anglais	M
2M	29	2016	Syrie	Arabe	Anglais, turc	M
2N	22	2016	Algérie	Arabe	Anglais	F
2O	24	2017	Kosovo	Kosovar	Anglais, albanais	F
2P	26	2016	Syrie	Arabe	Anglais, russe et français	M
2Q	25	2017	Syrie	Arabe	Anglais	M
2R	20	2016	Syrie	Arabe	Anglais, français, coréen	F
2S	23	*	Syrie	Arabe	Anglais	M
2T	24	*	Afghanistan	Dari	Anglais, français, pachto, urdu	M
2U	26	*	Guinée Conakry	Mikhofé et sousou	Français	M

⁸⁶ Nous avons récupéré une partie des informations sur les langues maternelles dans le mémoire de Mailhol (2018) qui a travaillé avec les étudiant.es de la promotion 2018, et avec qui nous avons collaboré dans le cadre des ateliers artistiques d’écriture de chants.

2V	22	*	Syrie	Arabe	Français, anglais	M
3A	26	2015	Afghanistan	Dari	Anglais, persan (dari), hindi, français, pashto	M
3B	30	2016	Syrie	Arabe	Arabe	M
3C	27	2018	Syrie	Arabe	Anglais	M
3D	28	2018	Turquie	Turc	Albanais, anglais	M
3F (= 2A)	26	2016	Soudan	Fur	Swahili, anglais, arabe	M
3G	21	2017	Irak	Kurde	Arabe, anglais	F
3H	36	2017	Angola	Portugais	Anglais	M
3I	24	2017	Irak	Kurde	Arabe, français	M
3J	22	2018	Angola	Portugais	Anglais	M
3K	27	2017	Irak	Kurde	Arabe, anglais, français	M
3L	26	2016	Soudan	Arabe		M
3M	*	2016	Angola	Portugais	Portugais	F
3N	28	2016	Soudan	Arabe	Anglais	M
3O	26	2017	Soudan	Arabe	Anglais, français	M
3P	*	*	Angola	*	*	F

Tableau 3 : Récapitulatif des participant.es par le nom code

4. Les caractéristiques du dispositif mis en place

Le dispositif que nous avons proposé veut permettre l'exploitation, au mieux, de toute la richesse que représentent les expériences (linguistiques, socioculturelles) des étudiant.es, en vue de leurs pratiques d'écriture. Il cherche à prendre en compte les besoins des apprenant.es tout en les accompagnant à dépasser leurs représentations inhibitrices. Ainsi, en écho avec les constats de terrain et en appui aux concepts théoriques développés dans les deux premières parties de ce travail (identité, créativité, littératie et abstraction, compétence transversale, engagement dans l'apprentissage, émancipation), nous présentons, ci-dessous, les principes sociodidactiques qui ont présidé à la conception de notre dispositif d'accompagnement à l'écrit. Ce dispositif place la créativité au cœur de l'apprentissage et s'appuie sur la démarche mise en place dans le cadre des ateliers d'écriture créative, décrits notamment par Neumayer & Neumayer (2011). Nous résumons ci-dessous six caractéristiques non exhaustives et certainement non exclusives à ce dispositif, mais qui en constituent l'âme, et qui se déploient le plus souvent ensemble, sans hiérarchie et de manière non nécessairement chronologique.

4.1. La créativité au cœur de l’apprentissage

Tel qu’il est conçu, notre dispositif aménage un environnement qui encourage la créativité comme prise de risque (voir chapitre IV). Ce qui est valorisé à travers cette démarche, ce sont autant les connaissances construites et mobilisées lors du processus vers le résultat (la production) que le résultat lui-même (le produit). Cette situation favorise la créativité qui, à son tour, engendre la réflexion et gratifie le sujet créateur d’originalité, le préservant ainsi de l’angoisse du conformisme. Nos activités sont conçues dans ce sens pour aider les apprenant.es à dépasser la peur de l’erreur et de la norme, à prendre confiance face à l’écrit, à explorer l’aspect poétique de la langue, à exploiter la liberté de leur imagination pour développer des initiatives.

4.2. La mise en valeur de l’identité

Puisque la créativité est une prise de risque, tout sujet créateur a naturellement besoin d’assurance, de bases solides et stables. Comme une roue qui a besoin d’un axe immuable pour tourner, la créativité a besoin d’un repère stable pour se mettre en place ; et ce repère, c’est vraisemblablement l’identité. Dans l’écriture créative, le scripteur a besoin de prendre conscience de sa centralité. Notre dispositif favorise ainsi l’auto-centration des apprenant.es en proposant des occasions de recours à des situations identitaires (linguistique et/ou sociales) valorisantes. L’ensemble des consignes *autorisent* l’apprenant.e à convoquer son vécu et ses expériences, avec la possibilité de recourir à sa ou ses autres langues par exemple. Les participant.es sont sans cesse invité.es à mettre en valeur leurs contextes linguistiques et culturels singuliers, leurs trajectoires et sensibilités. Nous voulons ainsi aider à la construction de la confiance et de l’estime de soi de l’apprenant.e et au développement, à partir du déjà-là, de sa singularité dans l’énonciation.

4.3. La bascule de la singularité à la sociabilité

Il s’agit ici dans cet aspect du dispositif, à partir de son repère identitaire, d’amener l’apprenant.e à puiser les ressources nécessaires pour répondre de manière singulière aux exigences externes, universitaires, sociales, etc. Concrètement, dans les ateliers, tout en restant dans la création, on passe d’écrits centrés sur les identités vers ce qu’on pourrait qualifier de littérature formelle (des lettres de motivation, des écrits argumentatifs, etc.). L’ambition ici

est d'entraîner l'apprenant.e dans un mouvement de va et vient de l'intérieur vers l'extérieur et vice versa, de l'amener à s'auto-positionner comme être social pouvant comprendre et prendre part à ce qui l'entoure.

4.4. Du créatif au fonctionnel

Telle qu'envisagée dans notre dispositif, la créativité n'est pas une fin en soi. Elle est comme un pont vers une appréhension plus fonctionnelle de l'écriture. Les apprenant.es expriment le besoin de se munir d'outils langagiers pour affronter les écrits d'ordre administratif, juridique, social, académique, etc. qui jalonnent leur quotidien. Le dispositif cherche donc à raccorder l'aspect créatif de l'écriture à ces exigences. La bascule se manifeste par un passage de l'écriture créative orientée sur des thématiques se référant à l'identité (les valeurs, les expériences personnelles, les parcours culturels et linguistiques, la famille, etc.), vers une littératie sociale et universitaire, non plus simplement créative, mais également fonctionnelle.

4.5. Du mot au monde.

Cette caractéristique *du mot au monde* nous place à nouveau dans des principes philosophiques déjà invoqués : partir d'une unité centrale, plus petite mais incontournable, à laquelle on apprend à se familiariser, pour ensuite construire un univers plus grand. Le dispositif amène l'apprenant.e à se familiariser et à dompter le mot comme unité centrale. Une partie du rituel des ateliers consiste en une récolte de matière, sous forme de liste de mots. À partir d'un mot ou d'une image, on peut en convoquer d'autres pour constituer une réalité sous forme de liste de mots, puis de textes.

4.6. L'adaptation à l'hétérogénéité

Enfin, notre dispositif cherche à s'adapter aux besoins spécifiques des apprenant.es. La démarche créative qu'il propose se veut équitable et cherche à s'adapter à la fois aux niveaux de langue de chaque apprenant.e et à ses conditions de création. Les niveaux de langue peuvent influencer certes, mais ne sont pas un obstacle absolu à la créativité. Quand une thématique est proposée par exemple, elle se laisse adopter par chaque apprenant.e qui a toute liberté dans la configuration de son récit (taille et style de production, implication énonciative, etc.), avec les

mots qui lui sont propices et parlants. Nous considérons que tou.tes les apprenant.es sont capables de création et que toutes les créativité.s se valent.

5. L’organisation des ateliers : des séances ritualisées

5.1. Les temps et espaces des ateliers

Les ateliers d’écriture sont sur des créneaux de 1h30 durant lesquels cohabitent, sociabilisation diverses (salutations, partage d’un thé, prise de nouvelles des un.es et des autres, questions-réponses liés au français ou au parcours du DU de manière générale, partages avec les autres des derniers mots français appris, etc.) et écriture, souvent à des moments précis, quelques fois concomitamment. Cette courte durée a initialement été instaurée et inscrite au programme du DU Pass en référence aux durées des ateliers (d’écriture et de conversation) qui avaient lieu à la Bibliothèque BULLE aux heures de pause des étudiant.es qui y participaient (12h-13h30 ou 13h30-15h) et qui avaient inspiré la mise en place des ateliers d’écriture avec les étudiant.es du DU Pass. Avec les étudiant.es de la promotion de 2018, du fait de leur grand nombre, l’enseignante responsable du DU Pass au sein du CUEF avait constitué deux groupes (de 11 étudiant.es chacun) pour participer aux ateliers. La constitution des groupes avait tenu à respecter la diversité pour qu’il n’y ait pas par exemple tou.tes les étudiant.es du même pays ou parlant la même langue d’origine qui se retrouvent dans un seul groupe : la répartition tenait donc compte des niveaux en français, des pays et langues d’origine et du genre. Avec les deux groupes de cette promotion, les ateliers se sont principalement déroulés dans les locaux (salles d’étude) de la Bibliothèque. Avec les étudiant.es de la promotion de 2019 en revanche, au regard de leur petit nombre (15 étudiant.es), un seul groupe a été constitué et les ateliers d’écriture ont eu lieu dans les locaux (salles de cours) du CUEF.

5.2. L’assiduité remarquable des étudiant.es

L’assiduité des étudiant.es aux séances a été assez remarquable pour être soulignée. En dehors de quelques cas de forces majeures, la grande majorité des apprenant.es ont fait l’effort de se présenter séance après séance aux ateliers. Ceci dit, des cas de forces majeures, il y en a eu : des rendez-vous administratifs (liés à la demande d’asile, à la recherche de logement ou autres) ; des rendez-vous à l’université (rencontre des responsables des formations vers

lesquelles les étudiant.es souhaitaient ensuite s'orienter ou encore les rendez-vous de préparation de ces rencontres, etc.) ; des obstacles liés aux différents réseaux de transport (surtout pour les personnes habitant en dehors de l'agglomération grenobloise) ; des cas personnels (deux étudiant.es de la promotion de 2019, par exemple, étaient en couple et ont connu de nombreuses absences liées à la gestion d'une grossesse qui est intervenue à mi-parcours) ; les manifestations contre ParcoursSup à l'automne 2018 qui avaient rendu certains locaux de l'Université inaccessibles, occasionnant l'annulation de plusieurs ateliers ; enfin, beaucoup d'absences lors des derniers ateliers au second semestre, période qui coïncide avec la préparation des examens finaux sur lesquels les étudiant.es préfèrent se concentrer. Au regard de ce que la réussite à ces examens représente pour eux.elles (porte d'entrée à l'université, qui va ensuite conditionner la possibilité de séjour en France, ou dans le cas contraire, impliquer le retour au pays), nous mettons ce type d'absence au compte des absences justifiées.

5.3. L'adaptation des ateliers d'un groupe à l'autre

Avec les étudiant.es des deux promotions, nous avons proposé à peu près les mêmes contenus d'ateliers en termes de thématiques abordées. Cependant, il est à noter que, du fait que les étudiant.es de la promotion 2019 étaient plus nombreux dans leur groupe d'atelier (un groupe de 15 étudiant.es contre deux groupes de 11 pour la promotion de 2018), le temps d'explicitation des consignes était plus long, de même que le temps de réalisation des tâches, surtout les écrits collectifs ou le partage des écrits. Par conséquent, les étudiant.es de cette promotion n'ont pas réalisé autant d'écrits que leurs pairs de la promotion de 2018. En outre, d'une promotion à l'autre ou simplement d'un groupe à l'autre de la même promotion, la conduite d'un même atelier pouvait différer : retrait ou ajout d'une consigne intermédiaire dans la réalisation d'une tâche, ou encore reformulation d'une consigne s'il avait été constaté avec un premier groupe qu'elle n'était pas facilement compréhensible ; légères modifications de la trame de l'atelier ; modification du temps consacré à l'exécution des tâches, etc. À propos de la trame et surtout du temps d'exécution des tâches, nous avons dû être très flexible par rapport à ce que nous prévoyons ou simplement par rapport à ce qui a pu être fait avec un autre groupe. D'un groupe à l'autre ou d'une tâche à l'autre dans le même groupe, il n'est pas rare que le temps d'explication d'une consigne dépasse le temps prévu, malgré les marges de temps que nous prévoyons. Quand cela était nécessaire, les explications des consignes étaient individualisées pour certain.es apprenant.es. Quelques fois, il y avait des explications spontanées entre pairs où ce sont d'autres apprenant.es ayant mieux compris la consigne qui,

avec leurs propres mots, réexpliquent à leurs camarades. Nous considérons ces explications entre pairs comme faisant partie intégrante de la dynamique du groupe. Toutefois, l’un.e ayant expliqué une consigne à l’autre, il arrive que les productions de certain.es apprenant.es soient très similaires à plusieurs points de vue (contenu de l’histoire, forme du texte, etc.), et parfois, éloignées de la consigne, si en réalité l’étudiant.e qui a procuré l’explication n’a pas bien compris lui.elle-même la consigne.

5.4. Des ateliers artistiques d’écriture de chants

À côté des ateliers initialement prévus, certains ateliers ont été animés dans le cadre de projets de prestations artistiques à l’occasion d’évènements particuliers : la représentation théâtrale de fin d’année de l’atelier théâtre du CUEF et la semaine de Francophonie. Lors de ces évènements, les étudiant.es étaient invité.es à chanter. Nous avons donc organisé les ateliers d’écriture des chants, en collaboration avec deux étudiantes de Master, stagiaires au CUEF, qui animaient, auprès des mêmes étudiant.es du DU Pass, des ateliers d’expression orale. Nous avons convenu de choisir un chant dont l’air est connu, d’écrire d’autres paroles (thématique laissée au choix des apprenant.es) sur le même air en respectant la rythmique, c’est-à-dire le nombre de syllabes par vers, et au mieux en respectant l’alternance des rimes (voir exemple en Figure 1). Avec la promotion de 2018, nous avons collaboré avec Naïs Mailhol, alors stagiaire au CUEF et animatrice des ateliers d’expression orale avec les DU Pass. Lors de son atelier, les étudiant.es ont choisi un chant de Jean Ferrat, *La Complainte de Pablo Neruda* et lors des ateliers d’écriture, il nous revenait d’organiser avec les étudiant.es le choix d’une thématique et l’écriture d’un texte dans cette thématique qui corresponde à l’air du chant (respect de la rythmique) et à son alternance de rimes. La thématique de « l’interculturel » a été choisie. Nous avons ensuite scindé l’écriture du texte en plusieurs étapes⁸⁷ (travail sur la reconnaissance des rimes, sur le comptage des syllabes, recueil de mots liés à la thématique puis recherche d’homophones de ces mots, construction de phrases avec les mots recueillis en respectant un nombre de syllabes défini et en respectant les rimes finales) pour arriver à un texte final d’une simplicité louable mais d’une beauté et d’une profondeur tout aussi remarquables (Annexe 02). L’adaptation du chant a été présentée à l’Amphidice le 15 mai 2018 lors de la représentation théâtrale de fin d’année de l’atelier théâtre du CUEF. Avec la promotion de 2019, la collaboration s’est faite avec la stagiaire Marion Cottaz. Le processus de travail a été le même :

⁸⁷ L’atelier « l’Alexandrin » est un atelier préparatoire à cette écriture

le chant *Aux Arbres citoyens* de Yannick Noah a été choisi, la thématique est restée la même, « l'interculturel » (les étudiant.es ont peut-être été influencé.es par la thématique du texte de l'année d'avant qui leur a été présenté), et le texte final, qui est tout aussi beau (Annexe 03), a été chanté lors de la journée de la francophonie, le 20 mars 2019 dans le hall du Bâtiment Stendhal de l'UGA. Les ateliers d'écriture des chants ont été une occasion de travail efficace en groupe, de collaboration, de prise d'initiatives, de répartition des tâches et d'expression de compétences diverses des apprenant.es (comme chanter, jouer à un instrument de musique, etc.).

Regarde de haut sans pas de peur

AUX ARBRES CITOYENS (Yannick Noah)


<p>Le/ciment/dans/les/plaines Coulé/jusqu'aux/montagnes Poison/dans/les/fontaines, Dans/nos/campagnes</p>	6 5 6 4	<p><i>Plus personne ne meurt Plus personne qui mourra</i></p>
<p>De cyclones en rafales Notre histoire prend l'eau Reste notre idéal "Faire les beaux"</p>	6 5 6 3	
<p>S'acheter de l'air en barre Remplir la balance : Quelques pétrodollars Contre l'existence</p>	6 5 6 5	<p><i>Ensemble on va plus loin On est une nation</i></p>
<p>De l'équateur aux pôles, Ce poids sur nos épaules De squatters éphémères. Maintenant c'est plus drôle</p>	6 6 6 6	
<p>Puisqu'il faut changer les choses Aux arbres citoyens ! Il est grand temps qu'on propose Un monde pour demain !</p>	7 5 7 5	

Figure 1 : Atelier d'écriture de texte de chant, air "Aux arbres citoyens" de Yannick Noah

5.5. Le rituel des ateliers

❖ La convivialité, pour commencer

Comme décrit plus haut, notre dispositif veut mettre au centre de la démarche, l’apprenant.e, son identité, ses langues, ses expériences, les mots envers lesquels il.elle est sensible, sa créativité, etc. L’ensemble des activités que nous proposons garde ces aspects en ligne de mire. Dans le point suivant, nous détaillerons chacun des ateliers qui seront pris en compte dans les analyses. Nous évoquons cependant ici, de manière générale, le déroulé de ce que nous pouvons considérer comme le rituel de l’atelier type. S’il peut sembler assez familier pour les habitués des ateliers d’écriture, ce rituel permettait néanmoins aux apprenant.es de pratiquer l’écrit d’une tout autre manière, et de se familiariser à un contexte d’apprentissage autre que celui des cours. Le début de la séance d’atelier d’écriture commence par un moment de convivialité durant lequel les participant.es peuvent échanger des nouvelles de tout genre, autour d’un thé (pour les ateliers qui se sont déroulés à la Bibliothèque). Durant ce moment, les étudiant.es partagent également leurs « mots de la semaine » (nouveaux mots français appris durant la semaine, mots déjà connus dont on a récemment appris l’orthographe, le sens premier ou le sens figuré, etc.).

❖ L’entrée dans la thématique

Nous entamons ensuite avec la présentation de la thématique par l’animateur. Le choix de certaines de ces thématiques a été fait eu égard à l’intérêt porté par les apprenant.es lors des premiers ateliers expérimentés avec les étudiant.es de la promotion de 2016-2017 du DU Pass : en effet, dans un questionnaire de fin de session proposé aux étudiant.es, des thématiques comme le voyage, l’écriture, le logement ou encore les lettres de motivation ressortaient des réponses comme ayant positivement marqué les apprenant.es. En plus de ces thématiques, eu égard à la richesse des parcours personnels et des expériences multiculturelles et plurilingues des apprenant.es, nous avons proposé d’autres thématiques se rapportant à l’expérience sociale (le voyage, les rencontres, le logement, le travail), culturelle et identitaire (les langues, les valeurs personnelles, les qualités et défauts, les sentiments et émotions) et linguistique (les langues, l’écriture). Ces thématiques, assez larges, laissent ainsi la possibilité à chaque apprenant.e de s’y retrouver d’une manière ou d’une autre. Enfin, nous avons accordé une attention particulière pour que l’agencement de ces thématiques cadre avec les bascules décrites dans les caractéristiques de notre dispositif : d’abord une écriture créative orientée vers des

thématiques se référant à la singularité, aux identités personnelles (les valeurs, l'histoire personnelle, le parcours culturel et linguistique, la famille, les voyages, etc.), puis une bascule vers une écriture plus fonctionnelle dans le cadre universitaire ou social (écrit argumentatif, travail, lettre de motivation, etc.).

La présentation de la thématique consistait ainsi à définir collectivement le terme (si besoin pour certaines étudiant.es), à exposer brièvement l'objectif de l'atelier et l'intérêt que nous pressentions de l'utilisation de cette thématique comme canal pour atteindre ces objectifs : par exemple, pour l'atelier sur la thématique de la *Lettre de non-motivation* (voir un exemple de production de l'étudiante 2R en Annexe 04), nous définissons la lettre de motivation, puis présentons l'objectif de l'atelier qui est d'accompagner les apprenant.es à maîtriser les éléments de forme et de contenu d'une lettre de motivation. À travers des exemples de lettres de non-motivation⁸⁸ (Annexe 05), nous amenons les apprenant.es à relever les caractéristiques de la *non-motivation* qui se révèlent être soit une sur-motivation, soit une sous-motivation. Enfin, nous exposons aux apprenant.es l'intérêt du détour par la lettre de non-motivation pour aborder l'écriture de la lettre de motivation : ce détour devant permettre de réfléchir au sujet de la lettre de motivation autrement que par le stress et l'inquiétude qui y sont attachés d'ordinaire. L'apprentissage, ici, consiste à maîtriser ce type d'écrit à travers ses formes détournées.

❖ Le recueil et le partage des mots et expressions

Après l'exposition de la thématique et des objectifs de l'atelier, nous procédons à un recueil de mots autour de la thématique : ce recueil se fait individuellement et par évocation, souvent aidée par des images ou d'autres thématiques proches. Selon le but de l'écriture de texte qui est prévu, l'évocation peut spécifiquement concerner l'un ou plusieurs de ces types d'évocation : évocation par le *référent*, évocation par *l'usage*, évocation par le *sens* ou encore évocation par la *forme* (sonore ou écrite)⁸⁹. Nous consacrons un temps où les apprenant.es partagent quelques-uns de leurs mots recueillis avec les autres. Les mots partagés sont listés dans un tableau par l'animateur, de telle sorte que chaque apprenant.e puisse piocher des mots et enrichir sa liste (voir en Annexe 06, des mots recueillis par évocation générale, puis par évocation par la forme sur le thème du « voyage »). Nous incitons ensuite les apprenant.es à faire des associations d'idées et à créer individuellement de courtes expressions à partir des

⁸⁸ Des exemples tirés du livre de Prévieux (2007) : <https://www.previeux.net/pdf/nonmotivation.pdf>

⁸⁹ Si aucune précision n'est faite sur le type d'évocation, les apprenant.es combinent assez naturellement les trois premiers types.

mots recueillis dans leur liste enrichie. Ces expressions peuvent être de formes différentes : courte phrase nominale ou infinitive, combinaison nom + adjectif ou nom + complément de nom, etc. Les expressions créées sont également partagées, recopiées dans un tableau et peuvent être piochées par chaque apprenant.e pour enrichir sa liste d'expressions individuelles.

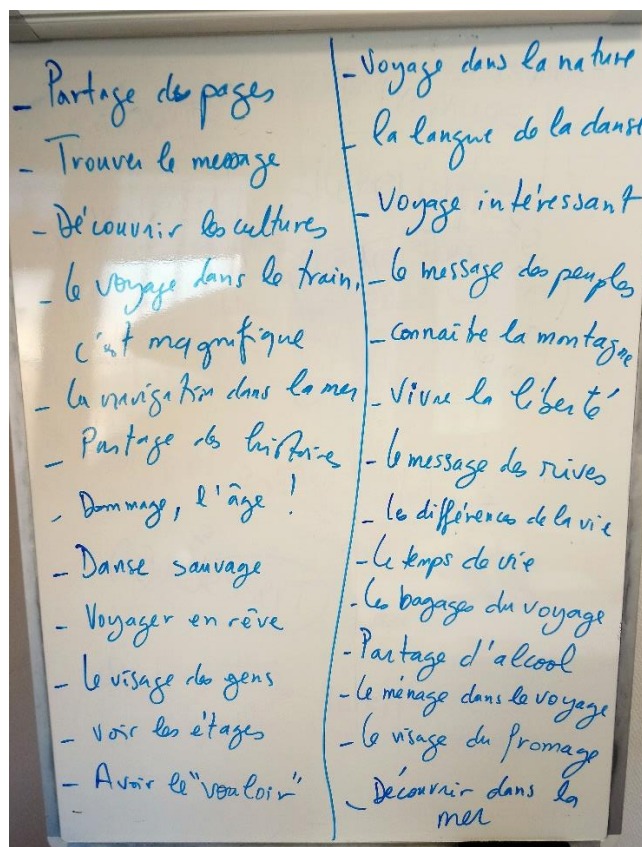


Figure 2 : Exemple d'associations d'idées partagées, après évocation sur le thème du "voyage" (1 Atelier 1)

❖ L'écriture guidée et le partage des textes

Enfin vient le temps d'écriture de textes. Plus ou moins longs, ces textes sont des formes de récits qui abordent la thématique de départ et dont les aspects fictifs ou réels sont laissés au choix de l'apprenant.e. Celui.celle-ci peut également choisir le format de son texte si aucun format n'est spécialement demandé (par exemple écrire son texte sous forme de lettre, de mail, de script pour une émission télé, etc., pour raconter l'histoire d'un voyage marquant). Une longueur du texte (en termes de nombre de lignes ou de pages) et une durée (en termes de minutes) sont généralement données de manière indicative pour susciter la spontanéité des apprenant.es. Néanmoins, le temps passé à la rédaction et la longueur des productions étant de fait très variables selon les apprenant.es, ces exigences de longueur et de durée ont cessé d'être catégoriques : un temps supplémentaire est accordé à l'apprenant.e ayant pris du retard dans

l'exécution de sa tâche (pendant que les autres font les tâches suivantes ou attendent), et quelques fois, selon l'avancement de sa production, l'apprenant.e est invité.e à passer à la tâche suivante avec les autres (lecture du texte même s'il n'est pas terminé, par exemple). Pendant la rédaction des textes, bien qu'en tant qu'animateur, nous nous attelons nous-mêmes à la tâche d'écriture comme les apprenant.es, nous répondons aux sollicitations pour aider certain.es apprenant.es à reformuler, trouver, corriger ou changer de mots, etc., de telle sorte que l'écriture, la réécriture et la correction de texte peuvent se faire en même temps (même si cette tendance de réécriture et de correction n'est pas au cœur de notre démarche). Les textes produits sont ensuite lus à tour de rôle ; chaque apprenant.e, en lisant son texte, obtient l'attention des autres qui sont invité.es à réagir positivement après la lecture, sous forme d'appréciations, de questions, de suggestions, de remarques, etc.

❖ Le débrief

À la fin de la séance d'atelier, nous faisons un débriefing : retour sur les activités d'écriture, les tâches accomplies avec aise, les difficultés rencontrées. Également, comme en début de séance avec « les mots de la semaine », nous relevons « les mots de la séance », des mots qui nous ont marqué de quelque manière : orthographe surprenante, sens préalablement inconnu, mot qu'on aime bien et qu'on voudrait particulièrement garder, nouveau mot découvert, mot dont on se trompe souvent l'orthographe, etc. Pour faciliter la récupération des textes à la fin des ateliers, nous invitons les apprenant.es à produire ces listes sur supports différents (cahiers, ou papiers volants A4). À l'initiative personnelle, certain.es parmi eux.elles utilisaient d'autres supports (cahiers de note, téléphones, classeurs, etc.) pour noter certains mots à retenir, pour recopier certaines expressions ou encore, plus rarement, certains de leurs textes produits (au regard du manque de temps à la fin de la séance pour recopier un texte long, certain.es étudiant.es préféraient prendre en photo les textes qu'ils désiraient garder, au lieu de les recopier).

6. Les données recueillies et leur mode d'analyse

Dans le cadre de l'expérimentation de notre dispositif, nous avons recueilli auprès des apprenant.es deux principaux types de données riches en contenu et présentées comme suit :

6.1. Les écrits produits lors des ateliers

Lors des ateliers d’écriture, plusieurs écrits ont été produits par les apprenant.es, notamment des listes de mots, des listes d’expressions, des textes individuels de tailles variées et enfin des écrits collectifs. Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les écrits qui ont produits lors des différents ateliers d’écriture ; vu la courte durée des séances (1h30), la plupart des ateliers ont été faits en deux séances ou plus. À partir de ces données, nous proposons une analyse à la fois linguistique (énonciation, connecteurs textuels, marqueurs métalinguistiques, etc.), thématique (unités lexicales significatives, thèmes récurrents etc.) et sémiotique (forme des écrits, organisation de la page, éléments paratextuels) ; le but étant notamment de dégager des indicateurs d’engagement des apprenant.es dans leurs productions écrites.

Ateliers	Objectifs	Titre de la production	Types de production	Nombre d'écrits produits	Descriptions (thématiques et consignes)	Notes sur les écrits produits et le matériel de travail
1 : Voyager en esprit	Savoir recueillir des mots autour d'un thème Savoir (oser) associer des mots/idées pour créer du sens	« Le voyage »	Listes de mots et d'associations d'idées	32	Dans un premier temps, les apprenant.es listent tous les mots qui leur viennent à l'esprit à l'évocation du terme « <i>voyage</i> », puis tous les mots qu'ils.elles connaissent qui ont une sonorité proche de celle du mot « <i>voyage</i> », et enfin, ils.elles font des associations d'idées avec les mots recueillis pour créer des expressions.	Extrait de " <i>Voyage en Orient</i> " de Lamartine Collage d'images (tirées sur Internet, non libres de droit)
	Être capable de construire un texte en convoquant son imagination et en exploitant des mots à disposition	« Voyager en terre inconnue »	Texte individuel	30	Les apprenant.es racontent une histoire (fiction ou souvenir) d'un voyage marquant, en exploitant les mots et expressions recueillis autour du « <i>voyage</i> »	

2 : Écrire, c’est voyager	<p>Savoir recueillir des mots autour d’un thème</p> <p>Savoir (oser) associer des mots/idées pour créer du sens</p> <p>Être capable de construire un texte en convoquant son imagination et en exploitant des mots à disposition</p>	« Écriture »	Listes de mots et d’associations d’idées	30	Les apprenant.es listent des mots qui leur viennent à l’esprit à l’évocation du terme « <i>écriture</i> », puis des mots qui ont une sonorité proche de celle du mot « <i>écriture</i> », enfin, ils.elles font des associations d’idées avec les mots recueillis pour créer des expressions.	<p>Formulaire « écrire, c’est voyager » (Annexe 07)</p> <p>Collage d’images (tirées sur Internet, non libres de droit)</p>
		« Écrire, c’est voyager »	Texte collectif	33	Parcours d’écriture (du style « j’en ai marre ! Marabout ») pour créer des définitions de l’écriture par concaténation, en exploitant les mots et expressions précédemment recueillis. Un formulaire préconçu sur un modèle de définition à deux particules (A, c’est B) est remis à chaque apprenant.e, avec une suggestion de départ qui est : « <i>écrire, c’est voyager</i> ». Chaque apprenant.e lance un <i>parcours d’écriture</i> en proposant une définition de la deuxième particule (Voyager, c’est C), puis fait passer sa feuille à l’apprenant.e à sa droite qui propose à son tour une définition de la deuxième particule de la définition précédente (C, c’est D), et fait passer la feuille à sa droite, et ainsi de suite, jusqu’à ce que le formulaire fasse le tour des apprenant.es (D, c’est E ... E, c’est F ... F, c’est Z) et revienne à son propriétaire qui conclut (Donc Écrire, c’est Z). (Voir un exemple de production en Annexe 08).	
		« Histoire d’écriture »	Texte individuel	16	Les apprenant.es racontent une histoire (fiction ou souvenir) liée à l’écriture (apprentissage, pratique, etc.), en exploitant les mots et expressions recueillis autour de « <i>l’écriture</i> »	

3 : Le carré magique	Savoir utiliser des techniques (comme le carré lescurien) pour construire des phrases ou expressions simples	« L'acrostiche »	Listes de mots et d'associations d'idées	32	Les apprenant.es choisissent un mot (idée, objet, personne, concept, passion, etc.) qu'ils.elles aiment. Ils.elles créent ensuite un acrostiche (style abécédaire) avec le mot choisi, en trouvant pour chaque lettre constituant le mot, un ou deux mots qui commencent par la même initiale. Enfin, parmi les mots trouvés, ils.elles en sélectionnent 4 pour constituer un carré lescurien. Ils.elles composent au moins 3 phrases (ou expressions) comportant les 4 mots du carré (un mot pouvant changer de nature, du nom au verbe ou à l'adjectif par exemple).	
	Être capable de construire un texte en convoquant son imagination et en exploitant des mots à disposition	« Ce que j'aime »	Texte individuel	21	Les apprenant.es rédigent un court texte pour expliquer pourquoi ils.elles aiment le mot (idée, objet, personne, concept, passion, etc.) initialement choisi, en réinvestissant les mots de l'acrostiche et les expressions du carré lescurien. Le texte commence le texte par « <i>j'aime X parce que...</i> ».	
4 : Mes valeurs	Enrichir son vocabulaire sur les valeurs Savoir utiliser un outil numérique de travail collaboratif	« Mes valeurs »	Texte individuel	27	Les apprenant.es choisissent un mot (une valeur) qui les représente le plus, et créent un post pour le noter comme un titre. À l'aide d'une liste de valeurs fournie, ils.elles choisissent une dizaine d'autres valeurs qui les déterminent et les notent dans le corps du premier post. Ensuite, sous forme de commentaire au post, chaque apprenant.e écrit le « pourquoi et/ou comment » les valeurs choisies le.la déterminent. Enfin, sous les autres posts (au choix), chaque participant.e écrit un commentaire appréciatif à propos de la valeur première choisie par le.la propriétaire du post (<i>j'aime aussi cette valeur X, parce que...</i>). Un troisième, quatrième ou cinquième commentaire est possible sur un même post par d'autres personnes, un.e participant.e ne commentant pas le même post plus d'une fois.	Atelier fait sur Padlet, plateforme (en ligne et sur application) où, sous forme de post-it numériques, on peut poster (modifier, déplacer, supprimer), des textes et des fichiers joints. Une liste de « valeurs »

<p>5 : Mes langues, mon monde</p>	<p>Enrichir son vocabulaire sur les langues</p> <p>Savoir utiliser un outil numérique de travail collaboratif</p>	<p>« Mes langues, mon monde »</p>	<p>Texte individuel</p>	<p>25</p>	<p>Dans un post Padlet, chaque apprenant.e écrit le nombre de langues qu’il.elle parle en précisant lesquelles. Ensuite, en commentaire à son post, il.elle raconte l’histoire de ces langues (langues maternelles ou apprises). Enfin, il.elle précise avec qui, dans quels cadres et les sentiments qui l’anime quand il.elle utilise l’une ou l’autre langue.</p>	<p>Atelier fait sur Padlet</p>
<p>6 : Les colonnes d’émotion</p>	<p>Enrichir son vocabulaire sur les émotions et les sentiments</p> <p>Être capable d’identifier et de verbaliser des émotions de base</p>	<p>« Les colonnes d’émotion »</p>	<p>Listes de mots et d’associations d’idées</p>	<p>26</p>	<p>À l’aide d’une liste constituée de noms d’émotion et de sentiment divers, chaque apprenant.e choisit 2 mots qu’il.elle reporte dans d’un tableau prévu à cet effet. Ensuite, pour chacun des 2 noms d’émotion choisis, il.elle trouve des verbes, des adjectifs et des expressions liés à cette émotion, de même que des évocation (lieu, personne, objet, idée, etc. auxquels on pense à l’évocation de cette émotion).</p>	<p>Formulaire « les colonnes d’émotion » (Annexe 09)</p> <p>Liste de « sentiments »</p>
	<p>Être capable de décrire brièvement une situation émotionnelle (vécue ou fictionnelle)</p>	<p>« Mon logement »</p>	<p>Texte individuel</p>	<p>25</p>	<p>Les apprenant.es identifient une situation (souvenir ou fiction) liée au thème du « logement », de même que 2 sentiments principaux liés à cette situation. Ils.elles recueillent ensuite des verbes, adjectifs et expressions liés pour chacun des 2 sentiments identifiés. Enfin, sous la forme d’un courrier à une administration (destinataire au choix), ils.elles décrivent la situation précédemment identifiée en mettant les sentiments également identifiés. Ils.elles exploitent les verbes, adjectifs et expressions liés aux sentiments recueillis.</p>	<p>Compilation de formules d’expressions de sentiment (Annexe 10)</p>

7 : Se présenter – qualités-défauts	Enrichir son vocabulaire sur les qualités	« Qualités et défaut »	Listes de mots et d'associations d'idées	22	Les apprenant.es trouvent des noms de qualités et défauts selon 6 différents critères (physique, relationnel, intellectuel, moral, émotionnel et caractériel) et les reportent dans un tableau prévu à cet effet. Ils.elles sont aidé.es par une liste de qualités qui est fournie. Le tableau leur permet de remplir également leurs diplômes ou réalisations, les langues parlées, les voyages réalisés, les loisirs et autres expériences.	Formulaire « qualités-défauts par critère » (Annexe 11)
	Savoir nommer des (ses) qualités et défauts Être capable de sélectionner et de mettre en valeur une qualité précise	« Le métier de rêve »	Texte individuel	27	Avant de compléter le tableau des qualités et défauts (exercice précédent), les apprenant.es choisissent un métier qu'ils.elles aimeraient exercer, puis ils.elles rédigent en 2-3 lignes un texte expliquant « pourquoi » ils.elles aimeraient exercer ce métier. Une fois le tableau complété, ils.elles sélectionnent parmi leurs qualités, les 3 plus utiles dans le métier choisi. Enfin, sous la forme d'un courrier à un recruteur X, ils.elles rédigent une lettre de motivation devant montrer leur intérêt pour le métier choisi : ils.elles reprennent le « pourquoi » déjà rédigé, ils.elles mettent en avant les 3 qualités les plus utiles sélectionnés, si pertinent selon le métier choisi, ils.elles mentionnent les loisirs, voyages, diplômes, langues et autres.	Liste de qualités Liste de formules de politesse Liste de connecteurs logiques
8 : La lettre de non-motivation	Maitriser les éléments de forme et de contenu d'une lettre de motivation	« Lettre de non-motivation »	Texte individuel	19	Dans un brainstorming, les apprenant.es relèvent les éléments de forme et de contenu qu'il convient d'avoir dans une lettre de motivation ; ces éléments sont schématisés au tableau. Ils.elles prennent connaissance ensuite de 2 exemples de lettre de non-motivation et soulignent les ressemblances et dissemblances avec une lettre de motivation. Enfin, ils.elles imaginent un poste auquel postuler (idéalement, le même que pour le « métier de rêve ») et rédigent une lettre de non-motivation (en s'inspirant des exemples) : ils.elles reprennent une des 10 accroches à éviter fournies ou s'en inspirent, ils.elles mentionnent leur motivation et leurs qualités et/ou défauts avec exagération (en visant l'aspect comique), pour à la fin, refuser poliment et gentiment l'offre à laquelle ils.elles postulent. La lettre se termine par une formule de politesse et une demande de rendez-vous pour un entretien.	Exemples de lettres de non-motivation (Annexe 05) 10 types d'accroches à éviter dans une LM (Annexe 12) Liste de formules de politesse

<p>9 : L’argumentation</p>	<p>Savoir argumenter en utilisant des connecteurs logiques</p>	<p>« Le syllogisme »</p>	<p>Texte individuel</p>	<p>20</p>	<p>Sur le modèle d’argumentation du syllogisme, les apprenant.es construisent des affirmations logiques, du type majeur (affirmation générale) – mineur (affirmation sous-jacente, introduite par « <i>or</i> ») – conclusion (déduction, introduite par « <i>donc</i> »).</p>	<p>Liste de connecteurs logiques</p>
<p>10 : L’alexandrin</p>	<p>Savoir découper les mots en syllabes</p> <p>Savoir construire des phrases rythmées et avec des rimes</p> <p>Être capable d’exploiter des techniques (type « cadavre exquis ») pour écrire un texte</p>	<p>« L’alexandrin »</p>	<p>Texte individuel</p> <p>Et</p> <p>Texte collectif</p>	<p>14</p>	<p>Sur une thématique choisie par le groupe (<i>liberté</i> pour un groupe et <i>musique</i> pour l’autre), les apprenant.es recueillent des mots en lien avec le thème (lien de sens, lien de sonorité, lien d’usage, etc.). Ils.elles sélectionnent ensuite des mots de leur recueil pour construire des phrases rythmées de 12 syllabes. Enfin, l’un.e après l’autre, de manière aléatoire, chaque apprenant.e propose une de ses phrases qui est notée au tableau sous forme de ver, de telle sorte à former une strophe collective (voir un exemple de production collective en Annexe 13).</p>	<p>Atelier fait en préparation des ateliers artistiques d’écriture de chants</p>

Tableau 4 : Récapitulatif des ateliers d’écriture et des écrits produits

6.2. Les questionnaires

En plus des différents écrits produits lors des ateliers, nous avons recueilli d'autres données par le biais de deux questionnaires, l'un en début de parcours, l'autre à mi-parcours. Ces questionnaires ont été construits et adaptés à partir des modèles de questionnaire utilisés dans son mémoire de Master par Chartier (2008). À partir de ces données questionnaires, nous proposons principalement une analyse thématique (autour des thèmes récurrents et unités lexicales significatives), d'une part pour dégager les différentes formes de rapport à l'écrit des apprenant.es et l'évolution de ce rapport à l'écrit, et d'autre part, pour évaluer l'adhésion des apprenant.es au dispositif.

❖ Le questionnaire de prise de connaissance

Dès le premier atelier, nous avons fait remplir aux étudiant.es un questionnaire de prise de connaissance portant sur l'écriture (Annexe 14). Le questionnaire comporte 9 questions, 6 questions ouvertes et 3 questions à choix multiples. Au total, 33 réponses ont été recueillies. Au-delà du recueil des représentations sur l'écriture, ce questionnaire visait à placer les apprenant.es en situation de production écrite et de cette façon, à nous donner une première idée, même basique, de leurs performances et de leurs besoins dans ce domaine. Dans les analyses, nous nous focalisons davantage sur la partie de ce questionnaire dont les items invitent les participant.es à dire comment ils.elles définissent l'écriture (*pour vous, c'est quoi écrire ?*) et ce que représente pour eux.elles « bien écrire » (*selon vous, qu'est-ce « bien écrire » ?*), à évoquer leurs pratiques d'écriture (*aimez-vous écrire, pourquoi ?*) et leurs besoins et attentes par rapport à l'apprentissage de l'écriture (*qu'attendez-vous de cet atelier ?*). Une limite de temps a été instaurée pour stimuler la spontanéité dans les réponses. Les réponses sont libres (on répond comme on peut/veut, si on ne peut/veut pas, on ne répond pas) et individuelles ; elles sont écrites à la main par l'apprenant.e, quelques fois avec l'aide d'un.e autre apprenant.e ou de nous-même, formateur, pour formuler une phrase, trouver un mot et/ou son orthographe. Si nous craignons que nos questions, assez vastes et abstraites, soient un peu difficiles, nous avons été rassurés par la richesse du matériel collecté auprès des étudiant.es.

❖ Le questionnaire bilan

Nous avons soumis aux apprenant.es un questionnaire bilan (Annexe 15) à mi-parcours, c'est-à-dire après la sixième séance d'atelier. Un questionnaire de 6 questions, 5 questions

ouvertes et 1 question à choix multiples. D’une part, il devait permettre d’évaluer la satisfaction des apprenant.es à mi-parcours afin d’ajuster l’organisation des ateliers en termes de temps, de thématique, de contenu, d’ambiance du groupe. Nous avons alors posé des questions comme : « *qu’avez-vous appris de ces ateliers ?* », « *Qu’avez-vous aimé dans ces ateliers ?* » « *Que feriez-vous comme propositions pour améliorer ces ateliers d’écriture ?* ». D’autre part, le questionnaire devait nous permettre d’observer si, potentiellement, la pratique de l’écriture créative spontanée avait entraîné un déclic positif, une évolution du rapport à l’écrit apprenant.es. Pour cela, le questionnaire contient notamment une question reprise du questionnaire de prise de connaissance, « pour vous c’est quoi *bien écrire* ? ». Le remplissage du questionnaire a respecté certaines conditions appliquées au premier questionnaire, à savoir la limite de temps pour stimuler la spontanéité, les réponses libres et individuelles et l’aide des pairs ou du formateur pour formuler des phrases, si nécessaires. 25 réponses au total ont été recueillies : nous avons initialement soumis le questionnaire en ligne (à la suite des ateliers sur Padlet) aux étudiant.es de la promotion de 2018. Les étudiant.es pouvaient alors directement répondre avec leurs téléphones, même depuis chez eux.elles. Au vu du peu de succès de cette démarche (seulement 12 participant.es sur 22 ont répondu), nous avons proposé une version papier aux étudiant.es de la promotion 2019 et recueilli 13 réponses. Sur proposition de leur part, ces étudiant.es ont également rédigé sur une autre feuille (hors questionnaire) des détails sur ce qu’ils.elles ont bien aimé ou moins bien aimé lors des séances et les propositions d’amélioration des ateliers.

7. Les objectifs de l’analyse sur l’engagement

Notre dispositif a été mis en place dans un contexte formel d’apprentissage du français, le DU Pass. Par conséquent, les étudiant.es bénéficiaires suivent plusieurs cours dans lesquels ils.elles apprennent le français. En outre, ils.elles vivent dans une société francophone, fortement scripturalisée, et rencontrent ainsi différentes situations formelles ou non formelles susceptibles de construire des savoirs linguistiques. En fait, hypothétiquement, on peut relever plusieurs possibilités d’apprentissage du français pour ces étudiant.es :

- Apprentissage en autodidacte (avec des ressources bibliographiques, sitographiques, etc.) via notamment des techniques de transposition entre des compétences déjà acquises dans d’autres langues et le français ;

- Apprentissage dans des cours particuliers par le biais d'associations, de structures de formation en dehors de l'université, etc.
- Apprentissage dans des formations en situation informelle ou non-formelle à travers des échanges entre ami.es, en famille, avec des tuteur.trices ou encore d'autres apprenant.es.
- Apprentissage à travers les autres cours du catalogue de formation du DU Pass.

La formation reçue par ces étudiant.es dans les ateliers d'écriture que nous avons proposés n'est donc, en toute vraisemblance, qu'une possibilité d'accès à la langue parmi tant d'autres. L'évolution du niveau de langue du public, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ne saurait alors être évaluée seulement et simplement à travers l'influence de ces ateliers. Notre objectif n'est donc pas de mesurer les changements ou l'évolution (dans le sens de fixer un point de départ et comparer avec un point d'arrivée) qui s'opèrent dans le processus d'apprentissage des apprenant.es, mais d'observer, à partir d'indices précis, les compétences (scripturales, sociales, émotionnelles, etc.) et les postures en rapport avec l'écrit dont la démarche créative permet l'expression, au sein même des ateliers d'écriture. Notre analyse va donc consister, en partie, à l'identification d'indicateurs d'engagement dans les écrits produits par les apprenant.es.

8. Choix terminologiques et méthodologiques

8.1. Indice vs indicateur d'engagement

Nous utilisons les termes *indices* et *indicateurs* qu'il convient de définir. Par *indice*, nous entendons un « signe qui révèle l'existence d'une chose »⁹⁰ ; en l'occurrence, ce sera l'élément observable sur critères qualitatifs ou quantitatifs (comportements, traces dans l'écrit, etc.) chez un.e apprenant.e. L'*indicateur*, quant à lui, désigne le critère opérationnel à partir duquel l'*indice* est identifié (et vérifié). Pour davantage faire comprendre ce que nous entendons par *indices et indicateurs d'engagement*, nous proposons cette image : imaginez-vous être arrivé.e sur un vaste terrain, tout plat et complètement vide ; rien aux alentours. Vous apercevez néanmoins quelques hauts piquets plantés au sol à plusieurs endroits du terrain. Au sommet de chaque piquet, flotte un drapeau avec une inscription. À mesure que vous vous approchez de chaque piquet, vous pouvez lire sur le drapeau une inscription (*indice*) vous indiquant le nom d'une famille de plantes qui poussent au pied du piquet : en cherchant attentivement au niveau

⁹⁰ D'après la définition du dictionnaire CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/>

de chaque piquet (si c’est la bonne saison), vous trouvez effectivement différentes plantes (*indicateurs*) de la famille indiquée. Ainsi, *l’indice* (l’inscription sur le drapeau) alerte qu’il y a quelque chose d’une certaine nature à un endroit précis ; *l’indicateur* est ce qu’on trouve après avoir cherché. Contrairement à cet exemple où on peut considérer que les *indicateurs* sont déjà connus, dans notre travail, les *indicateurs* sont à trouver ; les *indices* servant à délimiter le champ (les données) pour faciliter la recherche de ces *indicateurs*.

8.2. Trois plans d’engagement

Notre analyse (dans le chapitre 10) consiste à identifier d’*indicateurs* d’engagement selon des *indices* précis. Nous considérons ces indices sur trois plans distincts qui sont le plan des consignes, le plan de la sociabilisation et le plan de l’écriture. Nous pensons que la prise en compte de ces trois plans peut permettre d’analyser les aspects importants de la pratique de l’écriture créative en atelier tels que le rapport à l’écrit et les compétences scripturales, mais aussi le rapport à soi et au monde et les compétences sociales. Nous distinguons ces trois plans en postulant que, même si certaines compétences peuvent être transversales d’un plan à l’autre, l’engagement sur un plan ne signifie pas engagement sur l’autre. Par exemple, une résistance à la consigne par un apprenant.e peut traduire de sa part un niveau moindre d’engagement dans une activité d’écriture créative, mais cela ne signifie pas nécessairement un manque de créativité dans sa production écrite au final. Nous allons donc considérer chaque plan séparément et voir ce qui s’y passe, et seulement ensuite considérer les influences potentielles de l’engagement d’un plan sur l’autre.

9. Les indices d’analyse de l’engagement

Pour dégager les premiers indices d’engagement, nous sommes allés chercher, chez des auteur.trices de différents domaines, des classifications de critères qui cadrent plus ou moins avec les trois plans sur lesquels nous voulons travailler. Ces classifications ont été faites dans le cadre d’études concernant d’autres publics ; elles ne concernent donc pas les écrits d’apprenant.es en situation de migration dont les particularités expérientielles et les besoins littéraciques exigent une attention didactique particulière. Les grilles d’évaluation d’écrits d’apprenant.es existantes (Bucheton, 2014 ; Culham, 2005 ; Lafont-Terranova, 2009 ; Saada et Fortin, 2010 ; Spandel, 2004 ; Barth, 2015 ; Laurence, 2020 ; Camacho et al., 2021) ne

permettant pas de rendre compte en totalité du parcours d'engagement des apprenant.es sur les trois plans, nous avons donc essayé de les adapter pour constituer une nouvelle grille pour notre étude. En outre, la prise de connaissance de ces grilles déjà existantes nous a amenés à considérer d'autres types d'indices, à partir des observations faites lors des ateliers d'écriture que nous avons animés et lors des premières annotations des données recueillies. À la suite des analyses dans lesquelles nous identifierons des indicateurs d'engagement pour chacun des différents indices, nous proposerons donc une typologie d'analyse de l'engagement sur les trois plans suivants : les consignes, la sociabilisation et l'écriture elle-même.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Après de deux promotions d'étudiant.es du DU Pass du CUEF (2018 et 2019), nous avons expérimenté un dispositif d'ateliers d'écriture créative qui met la créativité, l'identité et le mot au cœur de la pratique et de l'apprentissage de l'écriture et qui prend en compte l'hétérogénéité du public. Déjà littéracié dans des langues autres que le français, ce public possède en effet un bagage linguistique, expérientiel et culturel très riche. Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons recueilli deux principaux types de données : d'une part, des écrits (listes de mots, textes individuels et textes collectifs) produits par les apprenant.es lors de 10 ateliers (scindés parfois en plusieurs séances) ; ces premières données seront soumises à une analyse linguistique, thématique et sémiotique, dans le but de dégager, sur trois plans (consignes, sociabilisation et écriture), des indicateurs d'engagement des apprenant.es dans leurs productions écrites ; et d'autre part, deux questionnaires (l'un en début de parcours, l'autre à mi-parcours) à partir desquels nous proposons une analyse thématique, pour dégager les formes de rapport à l'écrit des apprenant.es et l'évolution de ce rapport, et pour évaluer l'adhésion des apprenant.es au dispositif.

Chapitre 9 : Analyse du rapport à l’écrit et à la langue des apprenant.es

Selon leurs natures, les représentations qu’on a de l’écriture et le rapport à celle-ci déterminent favorablement ou défavorablement l’efficacité de l’appropriation des compétences scripturales. Dans ce chapitre, nous nous proposons d’analyser, d’une part, les représentations initiales de l’écriture par les deux promotions d’étudiant.es du DU Pass, et d’autre part, différents rapports qui découlent de ces représentations et l’évolution de ces derniers au fil des ateliers d’écriture. L’analyse se basera principalement sur les deux questionnaires (prise de connaissance et bilan) soumis aux apprenant.es.

1. Les apprenant.es et leurs profils linguistiques vus sous le prisme de la compétence et de l’identité

Comme décrit dans le point 3 du chapitre précédent, les apprenant.es de notre étude parlent une multitude de langues (23 sans compter le français) ; l’apprenant 2J à lui seul parle par exemple neuf langues (10 avec le français). Ces langues des apprenant.es n’ont pas les mêmes statuts, certaines sont des langues maternelles, d’autres, des langues de scolarisation, d’autres encore, apprises dans le cadre d’un travail ou lors du parcours migratoire :

Anglais🇬🇧: je l'ai appris à l'école et en même temps j'ai fait le cours de l'anglais, puis j'ai travaillé 4 ans avec les américains.

Français🇫🇷: a grâce de mes amis françaises je parle un peu 😊 mieu que rien.

Pers(farsi)🇮🇷: c'est ma langue maternelle.

Pashto🇦🇫: La langue pashto est la deuxième langue national de Afghanistan du coup je l'ai appris à l'école.

Hindi🇮🇳: pendant longtemps j'ai regardé des films hindi(de linde) c'est pour ça je parle très bien la langue de linde.

Urdu🇵🇰: pareil comme hindi je l'ai appris tout seul sans faire le cours de la langue.

Uzbek🇺🇿: En Afghanistan dans notre province on habitait ensemble avec des uzbeks et j'avais pliens potes uzbek.

Figure 3 : 3A - extrait "mes langues, mon monde"

Certainement, les compétences des apprenant.es varient également d'une langue à l'autre. Mais où ces apprenant.es situent-ils le français dans leur riche répertoire de langues ? Dans leur fiche de renseignement, nous avons demandé au apprenant.es de la promotion de 2019⁹¹ d'indiquer, en plus des autres informations (nom, prénom, pays d'origine, âge, année d'arrivé en France), les langues qu'ils.elles *savent parler* d'une part, et d'autres part les langues qu'ils.elles *savent écrire*. Il en ressort quelques constats intéressants : d'abord, la plupart des apprenant.es déclarent savoir écrire les mêmes langues qu'ils.elles savent parler. Cependant, certain.es apprenant.es déclarent parler des langues sans savoir écrire dans ces langues : c'est le cas de 3A qui parle hindi mais ne sait pas l'écrire ; 3F parle sans savoir écrire le swahili, 3G et 3N savent parler mais pas écrire l'anglais. D'autre part, seulement 4 apprenants (3A ; 3I ; 3K ; 3O) déclarent parler le français. Trois d'entre eux (3I ; 3K ; 3O) ont tenu à mentionner qu'ils parlaient seulement « un peu » le français :

⁹¹ Avec la promotion de 2018, nous avons demandé aux apprenant.es de renseigner simplement les langues qu'ils.elles parlent.

LANGUES QUE VOUS SAVEZ PARLER	Kurd (maternelle), Arabe, Anglais, en peu Français
LANGUES QUE VOUS SAVEZ ÉCRIRE	kurd, Arabe, anglais en peu Français

Figure 4 : 3K - extrait fiche de renseignement - langues parlées et écrites

Enfin, deux apprenants (3K et 3O) parmi les trois qui déclarent parler « un peu » le français, déclarent également savoir écrire « un peu le français ». À l’exception de ces deux-ci, aucun.e autre apprenant.e ne mentionne le français comme langue qu’il.elle sait écrire.

Ce petit tour d’horizon nous permet de noter le fait que savoir parler une langue sans savoir l’écrire n’est pas chose inhabituelle pour certain.es apprenant.es. La nature de la fiche de renseignement ne nous a pas permis de relever les raisons pour lesquelles ces apprenant.es déclarent ne pas savoir écrire ces langues : ils.elles n’ont peut-être pas pu ou voulu apprendre à écrire ces langues, pour de multiples raisons possibles. Ou bien, ils.elles ont des compétences scripturales dans ces langues mais, parce que insuffisamment développées ou par manque de pratique, ces apprenant.es se sentant en insécurité préfèrent nier n’avoir jamais construit ces compétences. Cette deuxième interprétation semble plutôt plausible si on considère le fait que la majorité des apprenant.es ne mentionne pas le français parmi les langues qu’ils savent écrire. En effet, ces étudiant.es sont inscrit.es au DU Pass pour « apprendre » le français, admis comme une langue qu’ils.elles ne connaissent pas encore, bien que, comme nous l’avons vu, ils.elles ne partent pas de zéro (niveau A1 au moins). Ils.elles sont donc dans cette posture où seule une certaine sécurité dans le rapport à la langue peut permettre d’affirmer non seulement qu’on la parle mais aussi et surtout qu’on écrit cette langue même qu’on est en train d’apprendre. La non mention du français dans les réponses des apprenant.es traduit donc une insécurité qui délégitime leurs compétences dans cette langue.

À propos de ce sentiment d’insécurité qui se manifeste lorsqu’on interroge les apprenant.es à propos des langues parlées ou écrites, il est intéressant de remarquer que les réponses dépendent aussi de la formulation de la question. Dans le cadre de son mémoire de master, Mailhol (2018) a questionné les étudiant.es de la promotion 2018 à propos de leurs langues en mettant en contraste, non pas les langues qu’ils.elles *savent parler* et celles

qu'ils.elles *savent écrire* comme c'est le cas dans ce que nous venons de décrire, mais leurs langues *maternelles* et les *autres* langues parlées. Dans le premier cas, c'est la compétence qui est questionnée (ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas), dans le second, c'est l'identité (la ou les langues à soi et les autres langues). Dix étudiant.es ont alors mentionné le français parmi les autres langues qu'ils.elles parlent, contre seulement 4 dans le premier cas. Cela nous laisse penser que, pour certain.es de ces apprenant.es, une fois qu'un bouclier de sécurité est trouvé, ici à travers les langues maternelles, le rapport à la langue française peut être plus apaisé et moins conflictuel. À l'évidence pour ces apprenant.es, quand c'est la compétence seule qui est mise en avant, une forme de déni s'installe du fait de la peur de la maîtrise jamais complètement acquise de cette compétence ; quand par contre l'identité est également mise en valeur, il devient plus facile d'adopter et de reconnaître la compétence, même si celle-ci est encore à travailler. Et nous savons que, comme théorisé dans la première partie, l'adoption de la compétence, plus que simplement sa possession, est ce qui la rend utile.

2. Un rapport *challenger* à la langue et à l'écrit

Comme nous venons de le voir, les apprenant.es ne mentionnent pas spontanément le français dans leur large répertoire linguistique, du fait d'un rapport d'insécurité à cette langue. En outre, de l'analyse des questionnaires de prise de connaissance qui concernent spécifiquement le français écrit, il ressort un rapport bien particulier des apprenant.es que nous désignons comme un *rapport challenger à l'écrit*. En effet, comme pris dans un dilemme, les apprenant.es semblent se situer entre une insécurité scripturale (représentations sur les difficultés du/en français écrit et sa normalisation) et un *espoir* prononcé d'une appropriation de l'écriture comme une priorité au vu de son *importance*.

2.1. L'écrit et son importance

Il apparaît clairement que les apprenant.es accordent une grande importance à de l'écrit. À la question « pour vous, c'est quoi écrire ? », plusieurs définitions se sont centrées sur l'*importance* de l'écriture. Cette priorité est accordée à l'écrit au vu de son utilité au quotidien en France, de son rôle prépondérant dans l'intégration sociale et universitaire :

C'est un moyen pour permettre pour communication avec les autres et également un chose important pour pour faire les études - 92

Figure 5 : 2C - extrait du questionnaire de prise de connaissance

Ecrire est l'action d'exprimer vos idées.
Ecrire est très important parce qu'on doit toujours remplir des papiers administratifs (par exemple), faire des devoirs 93

Figure 6 : 2M - extrait questionnaire de prise de connaissance

L’écriture est également importante pour le développement social et pour se trouver une place dans la société :

Quand à moi, je pense que l'écriture est un facteur très important qui montre notre niveau de développement social. L'écriture nous aide à travailler et développer. 94

Figure 7 : 2I - extrait questionnaire de prise de connaissance

Enfin, et probablement du fait de leur forte acculturation à l’écriture dans d’autres langues, les apprenant.es voient en l’appropriation du français écrit qui compléterait l’oral, l’aboutissement d’un apprentissage complet. Une importance est ainsi accordée au rôle métalinguistique de l’écrit qui permettrait de comprendre l’essentiel de la langue et d’assurer la communication :

⁹² C’est un moyen pour permettre la communication avec les autres et également une chose importante pour faire les études

⁹³ Écrire est l’action d’exprimer vos idées. Écrire est très important parce qu’on doit toujours remplir des papiers administratifs (par exemple), faire des devoirs.

⁹⁴ Quant à moi, je pense que l’écriture est un facteur très important qui montre notre niveau de développement social. L’écriture nous aider à travailler et développer.

Pour moi écriture c'est chose important
 parce que si tu ne peut pas écrire ça veut dire
 que tu ne connaît pas 100% c'ete langue. 95

Figure 8 : 3D - extrait questionnaire de prise de connaissance

L'écrire c'est un chose très important dans les
 langues, et chaque langue a son difficulté sur
 l'écrire. 96

Figure 9 : 3G - extrait questionnaire de prise de connaissance

2.2. Écrire, une compétence très normée

Si les apprenant.es définissent l'écriture par son *importance*, ils.elles la définissent néanmoins par rapport à une *normalité*. Un parallélisme fréquent est fait entre « écrire » et « bien écrire ». Ce rapprochement est peut-être influencé par la proximité, dans le questionnaire, des deux questions portant sur *écrire* et *bien écrire*. Toujours est-il que dans les définitions des deux notions, il ressort l'aspect de la correction : est *écriture*, ce qui est *bien écrit*, est *bien écrit*, ce qui est *sans erreurs, sans fautes, qui respecte toutes les règles d'écriture*. *Écrire* comme *bien écrire* serait lié à la concordance aux normes qui peuvent être grammaticales, orthographiques, rédactionnelles :

Bien écrire - c'est à dire respectes ~~to~~ tous les
 règles d'écriture et il faut qu'il concepte
 un sens significatif 97

Figure 10 : 2N - extrait questionnaire de prise de connaissance

⁹⁵ Pour moi écriture c'est chose important parce que si tu ne peut pas écrire ça veut dire que tu ne connaît pas 100% cette langue.

⁹⁶ L'écrire c'est une chose très importante dans les langues et chaque langue a ses difficultés sur l'écrire.

⁹⁷ Bien écrire c'est-à-dire respecter toutes les règles d'écriture et il faut qu'il concepte un sens significatif

98
Selon moi « bien écrire », c'est écrire sans erreurs. Jusqu'à ce qu'il s'avère pour moi.

Figure 11 : 2F - extrait questionnaire de prise de connaissance

99
"Écrire" pour moi est comment je peux organiser un texte correctement, comment je peux utiliser les grammaires et les vocabulaires correctement.

Figure 12 : 2E - extrait questionnaire de prise de connaissance

100
Quand on utilise des mots, des verbes et des expressions parfaitement sans des erreurs.

Figure 13 : 2M - extrait questionnaire de prise de connaissance

101
Bien écrire pour moi quand j'écris sans erreur.

Figure 14 : 2O - extrait questionnaire de prise de connaissance

Ici encore, l'acculturation des apprenant.es à l'écrit dans d'autres langues explique sans doute leur représentation très *normée* de l'écriture qui, en conséquence, les conforte dans un sentiment de *handicap*, *d'incapacité* et contraste avec leurs efforts de s'améliorer en français écrit.

2.3. Un rapport à l'écrit affectif et exigeant

À la question « aimez-vous écrire, pourquoi ? », il ressort chez plusieurs apprenant.es ce challenge entre un amour difficile et une persévérance à l'écriture et à son apprentissage. Le français écrit se révèle comme un objet désiré confronté aux aléas d'une accessibilité difficile, et comme un sujet de frustration du fait du décalage des niveaux de littératie entre les langues

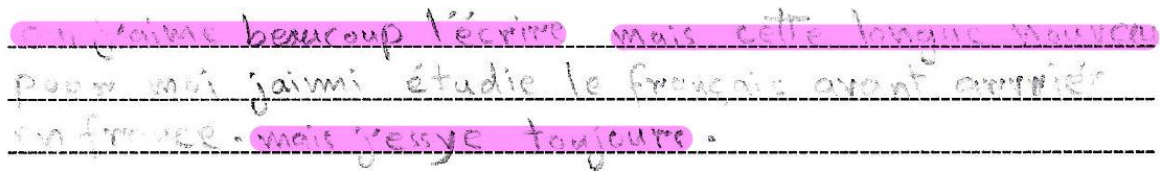
⁹⁸ Selon moi « bien écrire » c'est écrire sans erreurs. Jusqu'à ce qu'il s'avère pour moi.

⁹⁹ "Écrire" pour moi est comment je peux organiser un texte correctement. Comment je peux utiliser les grammaires et les vocabulaires correctement.

¹⁰⁰ Quand on utilise des mots, des verbes et des expressions parfaitement sans des erreurs.

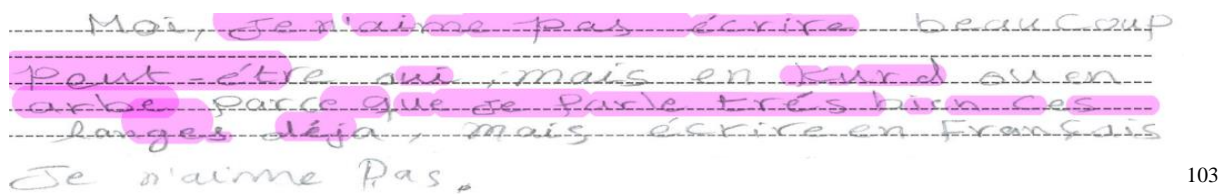
¹⁰¹ Bien écrire pour moi (c'est) quand j'écris sans erreurs

maternelles ou autres déjà pratiquées par les apprenant.es et la langue cible qu'est le français. Mais à côté de ces difficultés, se manifeste une ténacité dans le but de s'améliorer :



oui j'aime beaucoup l'écriture mais cette langue nouvelle pour moi j'ai étudié le français avant d'arriver en France. mais j'essaie toujours. 102

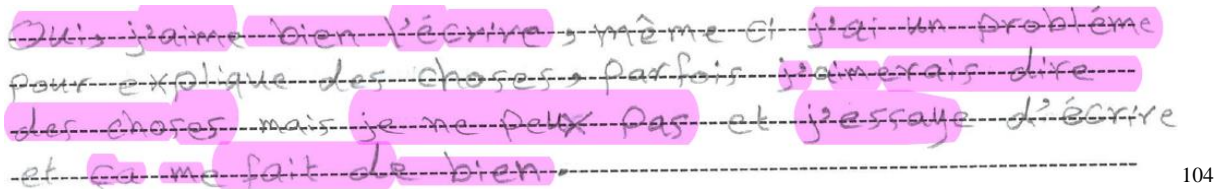
Figure 15 : 2C - extrait questionnaire de prise de connaissance



Moi, je n'aime pas écrire beaucoup peut-être oui, mais en kurde ou en arabe parce que je parle très bien ces langues déjà, mais écrire en français je n'aime pas. 103

Figure 16 : 3K - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour certain.es apprenant.es, leur amour pour l'écrit se justifie par le réconfort qu'ils.elles retrouvent dans l'écriture, malgré les éventuelles difficultés qu'ils.elles peuvent rencontrer :



Oui j'aime bien l'écriture, même si j'ai un problème pour expliquer des choses, parfois j'aimerais dire des choses mais je ne peux pas et j'essaie d'écrire et ça me fait de bien. 104

Figure 17 : 3K - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹⁰² Oui j'aime beaucoup écrire mais cette langue est nouvelle pour moi, je n'ai jamais étudié le français avant d'arriver en France. Mais j'essaie toujours.

¹⁰³ Moi, je n'aime pas écrire beaucoup peut-être oui, mais en kurde ou en arabe parce que je parle très bien ces langues déjà, mais écrire en français je n'aime pas.

¹⁰⁴ Oui, j'aime bien l'écriture, même si j'ai un problème pour expliquer des choses, parfois j'aimerais dire des choses mais je ne peux pas et j'essaie d'écrire et ça me fait de bien.

J'adore écrire pour des raisons mais quand j'écris ça me fait du bien

Figure 18 : 2O - extrait questionnaire de prise de connaissance

Oui j'aime beaucoup et aussi l'écrire parce que c'est confortable

Figure 19 : 2L - extrait questionnaire de prise de connaissance

Moi j'aime écrire parce que ça me fait du bien

Figure 20 : 3M - extrait questionnaire de prise de connaissance

L’amour pour l’écrit est souvent guidé par l’espoir de s’améliorer ; une pratique de l’écriture donc envisagée comme une voie d’apprentissage :

Oui j'aime écrire. J'aime écrire parce que pour moi, le fait de écrire beaucoup, s'améliore notre orthographe etc...

Figure 21 : 2H - extrait questionnaire de prise de connaissance

Oui j'aime bien écrire parce que j'aimerais bien améliorer mon écriture

Figure 22 : 3L - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹⁰⁵ J'adore écrire pour des raisons mais quand j'écris ça me fait du bien

¹⁰⁶ Oui j'aime beaucoup l'écrire parce que (c'est) confortable

¹⁰⁷ Moi j'aime écrire parce que ça me fait du bien

¹⁰⁸ Oui j'aime écrire. J'aime écrire parce que pour moi, le fait d'écrire beaucoup améliore notre orthographe, etc.

¹⁰⁹ Oui j'aime bien écrire parce que j'aimerais bien améliorer mon écriture

Enfin, cet amour pour l'écrit est souvent fonction de son utilité mémorielle dans le maintien des traces de l'histoire des Hommes et des liens sociaux, mais également fonction des canaux et outils utilisés dans ce maintien :

Oui, j'aime bien écrire parce que sans écrire je ne peux pas contacter avec les autres et l'écrit est important dans ma vie et dans les autres vies. Quand je veux écrire un email ou un message à d'autres personnes il faut écrire donc j'adore écrire surtout dans le temps présent avec la technologie, je utilise beaucoup l'internet.

110

Figure 23 : 2Q - extrait questionnaire de prise de connaissance

Oui, j'aime beaucoup écrire. Pour moi, d'écrire, c'est un moyen d'exprimer de m'exprimer. Je suis pas très bien en m'exprimer quand je parle, alors je trouve que l'écriture est un moyen très magnifique. Et en plus j'ai étudié le théâtre en Syrie, et j'ai trouvé que l'écriture est quelque chose très importante dans la vie d'homme, l'écriture a toujours aidé l'homme à exprimer et à garder l'histoire des hommes anciens.

111

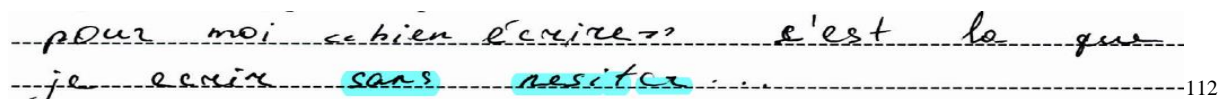
Figure 24 : 2R - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹¹⁰ Oui j'aime bien écrire parce que sans l'écriture je ne peux pas contacter les autres personnes et l'écrit c'est important dans ma vie et dans les autres vies. Quand je veux écrire un email ou un message à d'autres personnes il faut l'écrit, donc j'adore écrire surtout dans le temps présent (de nos jours) avec la technologie, j'utilise beaucoup l'internet.

¹¹¹ Oui j'aime beaucoup écrire. Pour moi, d'écrire, c'est un moyen de m'exprimer. Je suis pas très bien en (pour) m'exprimer quand je parle, alors je trouve que l'écriture est un moyen très magnifique. Et en plus j'ai étudié le théâtre en Syrie, et j'ai trouvé que l'écriture est quelque chose (de) très important dans la vie de l'Homme, l'écriture a toujours aidé l'Homme à s'exprimer et à garder l'histoire des Hommes anciens.

2.4. L’écriture entre expressivité et créativité

Outre l’évocation des difficultés, l’écriture est aussi considérée dans ses aspects créatifs et artistiques par certain.es apprenant.es pour qui *bien écrire*, c’est écrire sans hésitation, de manière expressive. Cette représentation témoigne une fois de plus de l’expérience littéraire des apprenant.es qui auraient déjà éprouvé le plaisir de s’exprimer librement et efficacement à l’écrit :



pour moi « bien écrire » c'est la que je écris sans hésiter... 112

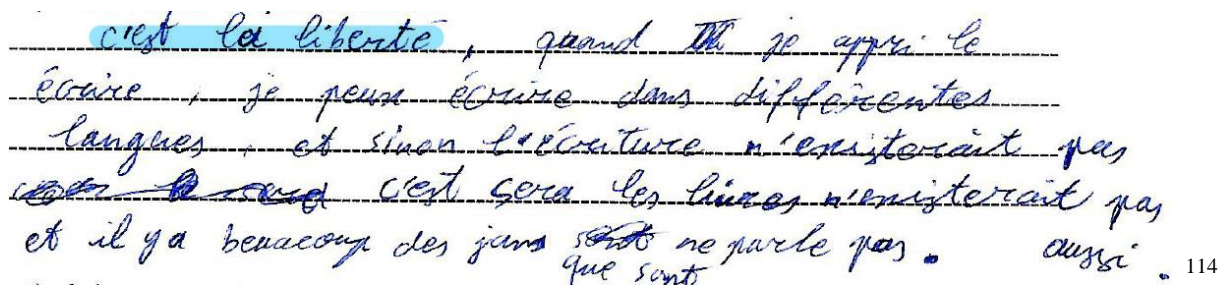
Figure 25 : 3D - extrait questionnaire de prise de connaissance



l'écriture évolue avec nous et pour moi, bien écrire est quelq qui nous aide à communiquer vite. 113

Figure 26 : 2I - extrait questionnaire de prise de connaissance

L’écriture est aussi une manière de se « retrouver », de se recentrer en termes de culture, d’identité, de sentiments ; elle offre la liberté :



c'est la liberté, quand th je appri le écrire, je peux écrire dans différentes langues, et sinon l'écriture n'existerait pas... c'est sera les livres n'existerait pas et il ya beaucoup des jans que sont ne parle pas. aussi. 114

Figure 27 : 2P - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹¹² Pour moi « bien écrire » c’est la que j’écris sans hésiter...

¹¹³ L’écriture évolue avec nous et pour moi, bien écrire est quelque chose qui nous aide à communiquer vite.

¹¹⁴ C’est la liberté, quand j’apprends l’écrit je peux écrire dans différentes langues et sinon l’écriture n’existerait pas c’est sera les livres n’existerait pas aussi (si l’écriture n’existait pas, les livres n’existeraient pas non plus) et il y a beaucoup de jans (gens) que sont ne parlent pas.

Pour moi l'écriture est garder quelque chose important ou intéressant comme histoire, science culture, Si vous ne écrivez pas vous serez perdre. Pour moi écrire aussi un moyen pour expliquer quelque chose pour les autres --- etc -

115

Figure 28 : 3K - extrait questionnaire de prise de connaissance

L'aspect expressif ou énonciatif (Jakobson, 2003) qui touche le destinataire est également mis en avant : un *bon écrit* est celui qui est *facile à comprendre*, qui est *saisissant*, qui touche le *lisant*, ce qui suppose, entre autres, un bon choix des mots :

Bien écrire : écrire quelque choses (livre, poèmes, article ---) un bien formé sans répéter et sans erreurs. et il peut saisir les lisants.

116

Figure 29 : 2D - extrait questionnaire de prise de connaissance

« bien écrire » est un texte très bien, ça veut dire le texte est magnifique, tous les phrases, et tous les mots sont touchants. Et en plus, le bien écrire texte doit être facile à comprendre, pas trop compliqué mais pas trop trivial.

117

Figure 30 : 2R - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹¹⁵ Pour moi l'écriture est garder quelque chose d'important ou d'intéressant comme histoire, science culture, si vous n'écrivez pas vous serez perdu. Pour moi écrire aussi est un moyen pour expliquer quelque chose pour les autres...etc.

¹¹⁶ Bien écrire : écrire quelque choses (livre, poèmes, article ...) un bien formé sans répéter et sans erreurs et il peut saisir les lisants.

¹¹⁷ « Bien écrire » est un texte très bien, ça veut dire le texte est magnifique, toutes les phrases et tous les mots sont touchants. Et en plus, le texte bien écrit doit être facile à comprendre, pas trop compliqué mais pas trop trivial.

Bien écrire c'est se faire comprendre, avoir une écriture dont les gens puissent comprendre facilement.

Figure 31 : 2H - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour moi, bien écrire, c'est de permettre que la personne que vous lisez puisse comprendre (qu'est-ce qu'est-ce que j'ai écrit).

Figure 32 : 3H - extrait questionnaire de prise de connaissance

Enfin, l’écriture est vue comme un art. *Écrire* ou *bien écrire* serait manifester de la créativité et penser *large* à travers les mots :

Bien écrire c'est une expression de compréhension et de créativité dans l'écriture.

Figure 33 : 2Q - extrait questionnaire de prise de connaissance

L'écrit n'est pas de bonnes lettres mais son véritablement une bonne phrase bien composée. L'écriture est un art.

Figure 34 : 2J - extrait questionnaire de prise de connaissance

1) Pour vous, c'est quoi « écrire » ?
C'est un moyen de l'imagination, et c'est un art de penser large.

¹¹⁸ Bien écrire c’est se faire comprendre, avoir une écriture dont (que) les gens puissent comprendre facilement.

¹¹⁹ Pour moi, bien écrire, c’est de permettre que la personne qui va lire puisse comprendre qu’est-ce que je viens d’écrire.

¹²⁰ Bien écrire c’est une expression de compréhension et de créativité dans l’écriture

¹²¹ L’écrit n’est pas de bonnes lettres [...] non seulement une bonne phrase bien composée. L’écriture est un art

¹²² C’est une manière de l’imagination (manière d’imaginer ? de penser ?) et c’est un art de penser large.

Figure 35 : 2A - extrait questionnaire de prise de connaissance

2.5. Une grande variété de besoins littéraciques

Les besoins des apprenant.es en termes d'écrit diffèrent largement. Suite à leurs réponses à la question « qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes quand vous devez écrire ? », nous avons pu noter une grande variété de difficultés énoncées par les apprenant.es comme une sorte d'appel à l'aide. Certain.es parmi eux.elles ont de la difficulté à trouver les idées pour se lancer dans l'écriture :

Quand je écris je beaucoup des problèmes pour trouver les idées. 123

Figure 36 : 3M - extrait questionnaire de prise de connaissance

J'arrive pas à trouver les idées et j'ai une vrai problème de l'orthographe. 124

Figure 37 : 3B - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pendant ce temps, pour d'autres apprenant.es qui arrivent à trouver plus ou moins facilement les idées, c'est plutôt la spontanéité et l'élan pour se lancer dans l'écriture qui font défaut :

En fait, quelques fois, j'ai l'idée mais j'arrive pas à l'écrire. 125

Figure 38 : 2R - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹²³ Quand j'écris j'ai beaucoup de problèmes pour trouver les idées.

¹²⁴ J'arrive pas trouver les idées et j'ai un vrai problème d'orthographe

¹²⁵ En fait, quelques fois, j'ai l'idée mais j'arrive pas à l'écrire.

Quand je écrire je trouve facilement mon idée
mais j'ai toujours a des problèmes comment explique
mon idée, et je pense beaucoup, je perde beaucoup
de temps sans écrire.

126

Figure 39 : 3G - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour moi la grande difficulté c'est le début
comment je commence, la première phrase

127

Figure 40 : 2D - extrait questionnaire de prise de connaissance

D’autres encore peuvent avoir des idées et des choses à dire, mais sont contrain.t.es de se limiter à n’écrire qu’avec les mots qu’ils.elles connaissent et les phrases qu’ils.elles savent formuler, et ce, souvent dans la frustration de ne pouvoir utiliser des tournures de phrase plus complexes (qui traduisent la profondeur de la pensée) :

Je n'écris pas q ue je pense mais juste ce
q ue je sais ...

128

Figure 41 : 2O - extrait questionnaire de prise de connaissance

Quand Je dois écrire, Je pose le problème de faire
des expressions fortes.

129

Figure 42 : 2M - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour plusieurs autres apprenant.es, la plus grande difficulté réside dans le fait de trouver les mots :

¹²⁶ Quand j’écris je trouve facilement mon idée mais j’ai toujours des problèmes comment (pour) expliquer mon idée, et je pense beaucoup, je perde beaucoup de temps sans écrire.

¹²⁷ Pour moi la grande difficulté c’est le début. Comment je commence la première phrase

¹²⁸ Je n’écris pas (ce) que je pense mais juste ce que je sais...

¹²⁹ Quand je dois écrire, je pose le problème de faire des expressions fortes.

Le seul problème lequel j'ai que quand j'écris
je ne peux pas trouver les vocabulaires facilement. ¹³⁰

Figure 43 : 2E - extrait questionnaire de prise de connaissance

Mon problème j'ai mal écrite en plus je connais pas
le mots ¹³¹

Figure 44 : 3N - extrait questionnaire de prise de connaissance

Quand je doit écrire j'ai des problèmes
avec les mots sont pas le même quand
je parle et j'ai un problème avec structurer ¹³²

Figure 45 : 2Q - extrait questionnaire de prise de connaissance

Enfin, d'autres étudiant.es éprouvent leurs plus grandes difficultés dans la correction orthographique et syntaxique, et dans la structure de leurs phrases :

La seule chose que pose le plus grand problèmes
c'est vraiment la structure. ¹³³

Figure 46 : 3A - extrait questionnaire de prise de connaissance

J'ai un problèmes avec les mots et forme
la bonne ordres pour structurer ¹³⁴

Figure 47 : 3C - extrait questionnaire de prise de connaissance

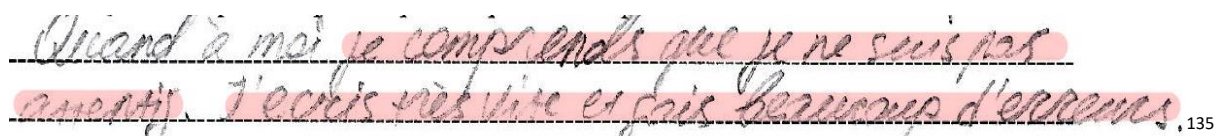
¹³⁰ Le seul problème lequel (que) j'ai (est) que quand j'écris je ne peux pas trouver le vocabulaire facilement

¹³¹ Mon problème j'écris mal en plus je connais pas les mots

¹³² Quand je dois écrire j'ai des problèmes avec les mots (qui) sont pas les mêmes (que) quand je parle et j'ai un problème avec (pour) structurer

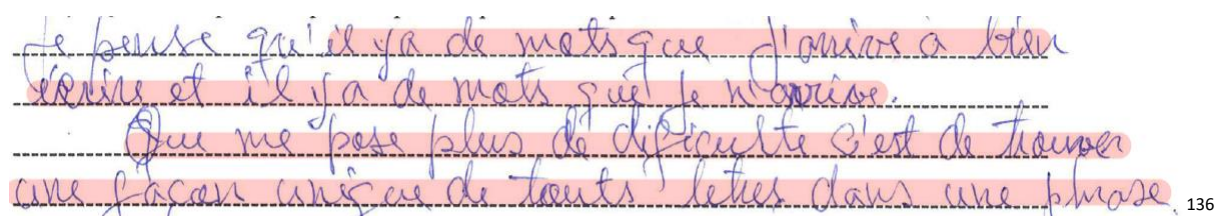
¹³³ La seule chose qui pose le plus grand problème c'est vraiment la structure.

¹³⁴ J'ai un problème avec les mots et forme la bonne ordres pour structurer



Quant à moi je comprends que je ne suis pas attentif. J'écris très vite et fais beaucoup d'erreurs. 135

Figure 48 : 2I - extrait questionnaire de prise de connaissance



Je pense qu'il y a de mots que j'arrive à bien écrire et il y a de mots que je n'arrive pas à bien écrire. Ce qui me pose plus de difficulté c'est de trouver une façon unique de tous les lettres dans une phrase. 136

Figure 49 : 3H - extrait questionnaire de prise de connaissance

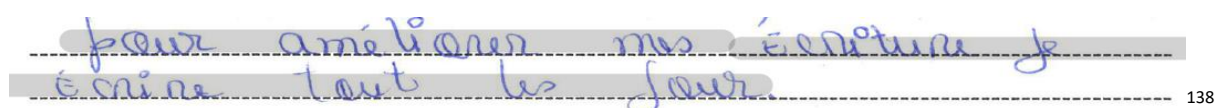
2.6. Les voies de l’appropriation de l’écrit : entre travail, ouverture et méthodes

Pour les apprenant.es, en écho avec leurs difficultés divers, l’apprentissage de l’écrit peut être favorisé par des techniques différentes. « Que faut-il faire pour s’améliorer en écrit ? ». Pour plusieurs apprenant.es, en réponse à cette question, il faudrait pratiquer beaucoup et régulièrement si l’on veut améliorer son écriture :



Écriture quotidienne et apprentissage de nouveaux mots 137

Figure 50 : 2Q - extrait questionnaire de prise de connaissance



pour améliorer mon écriture je dois écrire tous les jours. 138

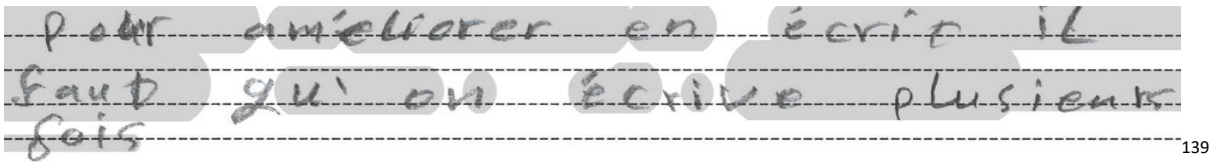
Figure 51 : 3M - extrait questionnaire de prise de connaissance

¹³⁵ Quant à moi je comprends que je ne suis pas attentif. J’écris très vite et fais beaucoup d’erreurs

¹³⁶ Je pense qu’il y a de mots que j’arrive à bien écrire et il y a de mots que je n’arrive pas à bien écrire. Ce qui me pose plus de difficulté c’est de trouver une façon unique de tous les lettres (d’écrire ? de corriger ? toutes les lettres) dans une phrase.

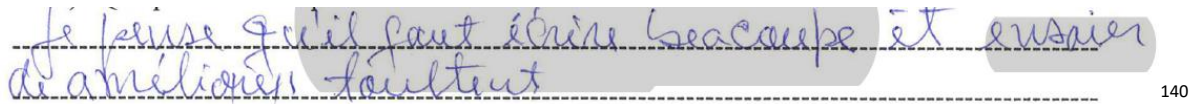
¹³⁷ Écriture quotidienne et apprentissage de nouveaux mots

¹³⁸ Pour améliorer mon écriture je (dois) écrire tous les jours.



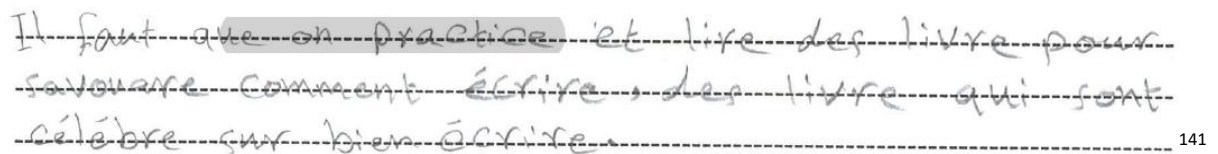
Pour améliorer en écrit il faut qu'on écrive plusieurs fois

Figure 52 : 3L - extrait questionnaire de prise de connaissance



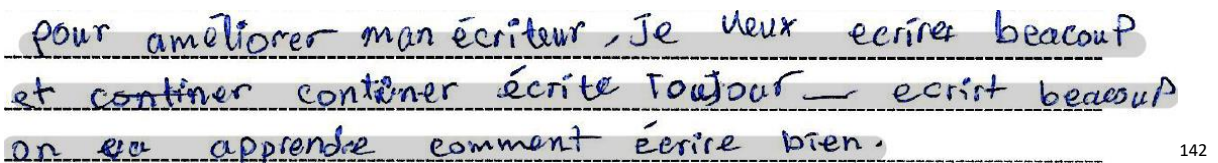
Je pense qu'il faut écrire beaucoup et essayer de s'améliorer tout le temps

Figure 53 : 3H - extrait questionnaire de prise de connaissance



Il faut que on pratique et lire des livre pour savoir comment écrire, des livre qui sont célèbre sur bien écrire.

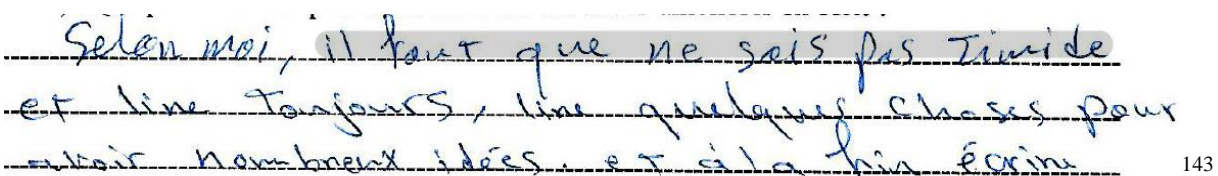
Figure 54 : 3G - extrait questionnaire de prise de connaissance



pour améliorer mon écriture, je veux écrire beaucoup et continuer continuer écrire toujours - écrit beaucoup on va apprendre comment écrire bien.

Figure 55 : 2A - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour d'autres apprenant.es, l'apprentissage de l'écrit passe par une ouverture et le développement de certains sentiments comme la confiance en soi et l'amour de l'écriture :



Selon moi, il faut que ne sois pas timide et lire toujours, lire quelques choses pour avoir nombreuses idées, et à la fin écrire.

Figure 56 : 2D - extrait questionnaire de prise de connaissance

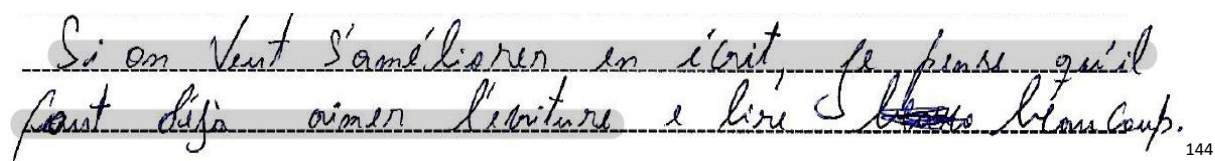
¹³⁹ Pour améliorer en écrit il faut qu'on écrive plusieurs fois

¹⁴⁰ Je pense qu'il faut écrire beaucoup et essayer de s'améliorer tout le temps

¹⁴¹ Il faut qu'on pratique et lire des livres pour savoir comment écrire. Les livres qui sont célèbres sur bien écrire (de bons livres sur comment bien écrire).

¹⁴² Pour améliorer mon écriture, je veux écrire beaucoup et continuer à écrire toujours. Écrire beaucoup on va apprendre comment écrire bien (en écrivant beaucoup, on va apprendre à bien écrire).

¹⁴³ Selon moi, il faut que (je) ne sois pas timide et lire toujours, lire quelque chose (des choses) pour avoir (de) nombreuses idées et à la fin écrire



Si on veut s'améliorer en écrit, je pense qu'il faut déjà aimer l'écriture et lire beaucoup.

144

Figure 57 : 2H - extrait questionnaire de prise de connaissance

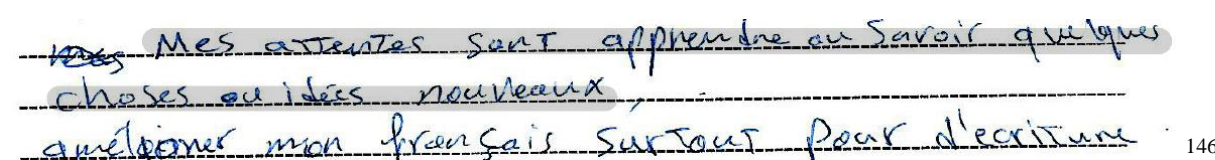
Dans la logique du besoin prioritaire de l’écrit et face à leurs difficultés à l’écrit, certain.es apprenant.es voient l’apprentissage de l’écrit comme un moyen de découvrir des méthodes de travail pour pallier leurs *handicaps* :



Apprendre les méthodes pour améliorer mon écriture

145

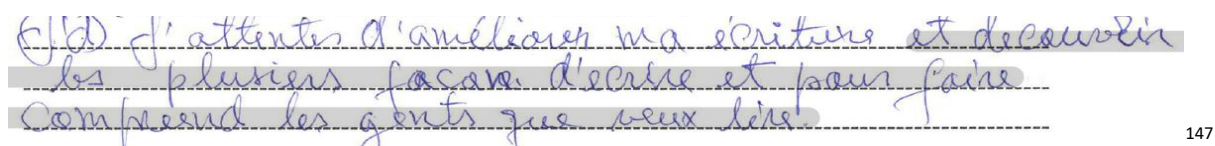
Figure 58 : 2C - extrait questionnaire de prise de connaissance



Mes attentes sont apprendre ou savoir quelque chose ou idées nouvelles, améliorer mon français surtout pour l'écriture

146

Figure 59 : 2D - extrait questionnaire de prise de connaissance



J'attends d'améliorer ma écriture et découvrir les plusieurs façons d'écrire et pour faire comprendre les gens que je veux dire.

147

Figure 60 : 3H - extrait questionnaire de prise de connaissance

D’autre part, l’expression des apprenant.es de leurs besoins de confiance, de sécurité et d’authenticité dans une écriture où pensées, sentiments et mots de la langue s’accordent, constitue une exigence d’efficacité dans l’accompagnement dans l’appropriation de l’écrit :

¹⁴⁴ Si on veut s’améliorer en écrit, je pense qu’il faut déjà aimer l’écriture et lire beaucoup

¹⁴⁵ Apprendre les méthodes pour améliorer mon écriture

¹⁴⁶ Mes attentes sont apprendre ou savoir quelque chose ou idées nouvelles ; améliorer mon français surtout pour l’écriture

¹⁴⁷ J’attends d’améliorer mon écriture et découvrir les plusieurs (nombreuses) façons d’écrire et pour faire comprendre aux gens ce que je veux dire

Honnêtement je vous dis que j'ai beaucoup de problèmes à l'écriture que parler vraiment je veux bien apprendre l'écriture comme il faut mais à mon avis ça sera mieux qu'on travail en équipe. Le professeur il doit ~~pas~~ trouver ^{un} méthode très simple pour que les étudiants ils apprennent vite.

148

Figure 61 : 3A - extrait questionnaire de prise de connaissance

Cette analyse du rapport à l'écrit nous révèle principalement deux axes très contrastés qui structurent les représentations de l'écriture et de son apprentissage par notre public : un axe qui renvoie à la difficulté du « code », à la dimension normative et utilitaire de l'écrit et qui inhibe les apprenant.es en les renvoyant à leur *peur* et *incompétence* dans la langue cible ; un autre axe qui renvoie au contenu du message et aux pratiques lettrées du public : écrire sans hésiter, s'exprimer, être créatif et *saisir les lisants*.

3. Quelles évolutions du rapport à l'écrit ?

Nous venons de voir que les représentations des apprenant.es, telle qu'elles ont été exprimées dès la première séance d'atelier d'écriture, se structuraient autour de deux axes, l'axe de la norme et celui du contenu. Nous avons comparé les réponses à la question « pour vous, c'est quoi *bien écrire* ? » posée à la fois dans le questionnaire de prise de connaissance (soumis aux apprenant.es dès le premier jour d'atelier) et dans le questionnaire de bilan (soumis aux à la fin du premier semestre) : nous pouvons noter des représentations qui, même si elles restent encore sous l'emprise des normes chez certain.es apprenant.es, varient chez d'autres, en passant souvent d'une prise en compte des aspects normatifs vers une considération plus prononcée du soi et des aspects expressifs.

¹⁴⁸ Honnêtement je vous dis que j'ai beaucoup de problèmes à l'écriture que parler vraiment. Je veux bien apprendre l'écriture comme il faut mais à mon avis ça sera mieux qu'on travail en équipe. Le professeur il doit trouver une méthode très simple pour que les étudiants ils apprennent vite.

3.1. Du correctif à l’expressif

Comprendre ce qu’on écrit et faire comprendre son écrit à autrui sont évidemment deux choses bien distinctes : les exigences de normalité diffèrent dans les deux cas. Quand le premier cas traduit une construction de sens, le second renvoie à un respect de normes et de ce qui est établi pour permettre à l’autre d’interpréter ce que l’on écrit. Selon le cas priorisé par l’apprenant.e dans ses représentations, il.elle peut, plus ou moins, se rapprocher d’un engagement dans son écriture ou développer un sentiment d’insécurité vis-à-vis de l’écriture. Passer du second cas au premier en termes de représentation (de l’insécurité à la construction de sens) serait ainsi un changement représentationnel positif. Chez certain.es apprenant.es, les représentations sont passées d’une vision correctrice de la langue où « bien écrire » se résume à utiliser une bonne grammaire (syntaxe correcte), ne pas commettre d’erreurs d’orthographe et se faire comprendre par autrui, à une vision expressive où « bien écrire » concerne d’abord soi et l’expression de soi : savoir ce qu’on veut dire, comprendre ce qu’on écrit, être impliqué.e dans la communication, etc. Dans ces extraits ci-dessous de l’étudiante 3G, on peut noter que, même s’il est toujours présent, l’aspect correctif est relégué au second plan dans la seconde définition, contrairement à la première :

Bien écrire ça veut dire que il n'y a pas de faut de grammaire et aussi les gens qui lire comprend bien.

149

Figure 62 : 3G - extrait questionnaire de prise de connaissance

Bien écrire est savoir ce que on veut dire ou connaître l'idée de sujet.
Connaissance de la grammaire pour utiliser quel temps de parler.

150

Figure 63 : 3G - extrait questionnaire bilan

On retrouve le même cas de figure avec l’étudiant 3H qui passe d’une conception de « bien écrire » comme permettre à une personne qui lit de comprendre, à une conception dans laquelle

¹⁴⁹ Bien écrire ça veut dire que il n’y a pas de faut de grammaire, et aussi les gens qui lire comprend bien.

¹⁵⁰ Bien écrire est savoir ce qu’on veut dire ou connaître l’idée de sujet. Connaissance de la grammaire pour utiliser quel temps de parler.

le scripteur ne serait plus effacé, mais pleinement impliqué dans la communication, dans la transmission de l'information :

Pour moi, bien écrire, c'est de permettre que la personne que va lire puisse comprendre (qu'est-ce) qu'est-ce que j'en veux d'écrire. 151

Figure 64 : 3H - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour moi bien écrire c'est aussi bien se communiquer, et bien transmettre une information. 152

Figure 65 : 3H - extrait questionnaire bilan

Chez l'apprenante 3M, la représentation de « bien écrire » est passée de *faire que les autres comprennent bien ce qu'on écrit*, donc d'une exigence forte de normalité, à *apprendre par sa pratique d'écriture* (sans doute, en faisant appel et en mettant en lien ses expériences et les savoir déjà acquis) :

Pour moi écrire bien se pour compren-
de très bien autres comprennent bien
quand tu écris quelque chose. 153

Figure 66 : 3M - extrait questionnaire de prise de connaissance

Pour moi bien écrire ~~parce que~~
~~quelque un écrit~~ c'est très bien parce
que quand, tu écris bien, tu apprendra
aussi plus de choses. 154

Figure 67 : 3M - extrait questionnaire bilan

¹⁵¹ Pour moi, bien écrire, c'est de permettre que la personne qui va lire puisse comprendre qu'est-ce que je viens d'écrire.

¹⁵² Pour moi bien écrire c'est aussi bien se communiquer, et bien transmettre l'information.

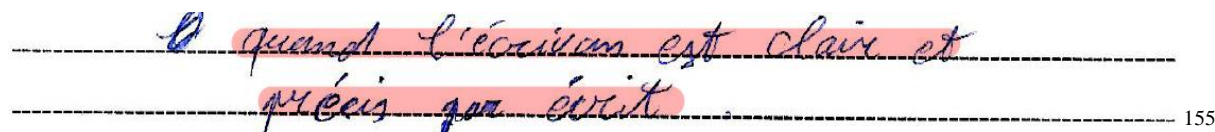
¹⁵³ Pour moi écrire bien c'est pour (que les) autres comprennent bien quand tu écris quelque chose

¹⁵⁴ Pour moi bien écrire c'est très bien parce que quand, tu écris bien, tu apprends aussi plus de choses.

3.2. La prise de confiance

Pour d’autres apprenant.es, l’évolution des représentations se traduit par une prise de confiance dans l’écriture. Comme nous l’avons développé dans la partie théorique (la littératie comme un pouvoir d’abstraction et d’apprentissage – point 1.2 du chapitre 3), une conception positive de la littératie au plan didactique consiste à tenir compte des réussites des apprenant.es et non de leurs échecs, des capacités plutôt que des lacunes, et en situation d’apprentissage, à accompagner les apprenant.es à entrer dans l’écrit de telle sorte à ce qu’ils.elles s’engagent dans la poursuite de leur apprentissage. Cette prise de confiance dans la pratique de l’écriture et l’espoir d’amélioration dans l’apprentissage se manifestent dans certaines représentations des apprenant.es et témoignent de l’adoption d’une attitude de partage du pouvoir de l’écrit. Même si certaines réponses semblent décalées par rapport à la question posée (« pour vous, c’est quoi *bien écrire* ? »), les étudiant.es traduisent, à travers les extraits ci-dessous, la confiance acquise à différents degrés et la prise de conscience de leurs améliorations ou l’assurance qu’une telle amélioration dans l’apprentissage de l’écrit peut advenir.

L’étudiant 2P, par exemple, passe d’une conception où « bien écrire » répondrait à des exigences de clarté et de précision à la considération de ses propres avancées comme un aspect de « bien écrire » : arriver, dans cette nouvelle langue, à écrire autant qu’on parle.



D quand l'écrivain est clair et
précis par écrit. 155

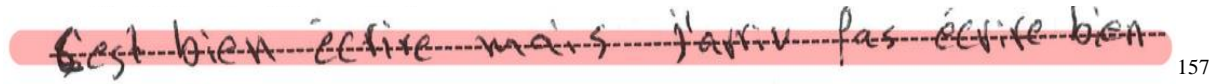
Figure 68 : 2P - extrait questionnaire de prise de connaissance

« Avant je parle plus que j’écris, j’écris maintenant que je parle » (2P – extrait questionnaire bilan)¹⁵⁶

¹⁵⁵ Quand l’écrit est clair et précis par écrit

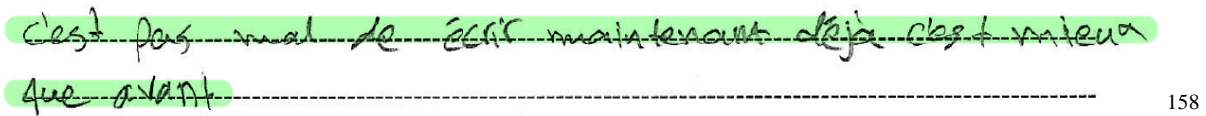
¹⁵⁶ Les étudiant.es de la promotion de 2018 ont répondu au questionnaire bilan en ligne.

Les apprenants 3I et 2C qui, en lieu et place d'une définition de « bien écrire », déploraient leur *incapacité* à bien écrire, soulignent cette fois dans la seconde définition leurs avancées, peut-être en termes de compétences linguistiques, mais à coup sûr en termes de prise de confiance :



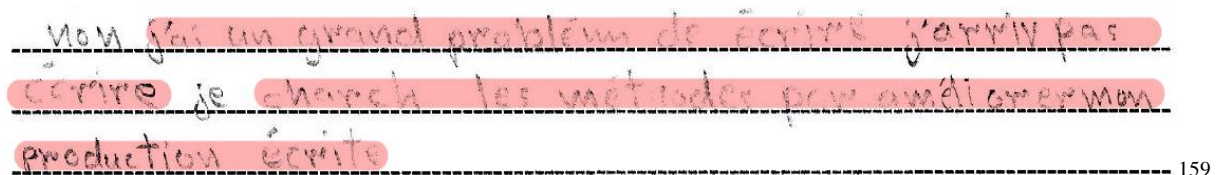
C'est bien écrire mais j'arrive pas écrire bien 157

Figure 69 : 3I - extrait questionnaire de prise de connaissance



C'est pas mal de écrit maintenant déjà c'est mieux que avant 158

Figure 70 : 3I - extrait questionnaire bilan



Non pas un grand problème de écrire j'arrive pas écrire je cherche les méthodes pour améliorer ma production écrite 159

Figure 71 : 2C - extrait questionnaire de prise de connaissance

« J'ai appris comment je peux écrire et créer les phrases sans défricher beaucoup »¹⁶⁰ (2C – extrait questionnaire bilan)

L'étudiant 2K, quant à lui, passe d'une définition de l'écriture comme gardienne de traces d'histoire, à « bien écrire » comme une expression de situations, la traduction d'un calme, d'un équilibre ou d'un espoir :

¹⁵⁷ C'est bien écrire mais j'arrive pas (à) écrire bien

¹⁵⁸ C'est pas mal d'écrire maintenant déjà c'est mieux qu'avant.

¹⁵⁹ Non j'ai un grand problème pour écrire. J'arrive pas à écrire, je cherche les méthodes pour améliorer ma production écrite.

¹⁶⁰ J'ai appris comment je peux écrire et créer les phrases sans réfléchir beaucoup

écrire est bien de noter l'histoire avant
les sciences -- etc ,
pour qu'ils sont vien après nous ou pour
qu'il ne connais pas. donc l'écriture c'est bien
pour ~~se~~ noter les chose.

161

Figure 72 : 2K - extrait questionnaire de prise de connaissance

« Exprimer les situation. être calme. équilibre .et l'espoir » (2K – extrait questionnaire bilan)

Enfin, l’étudiant 3K pour qui « bien écrire » était d’abord lié à la norme (améliorer sa grammaire), mentionne finalement dans sa deuxième définition l’assurance d’amélioration qu’il perçoit avec la pratique de l’écriture dans les ateliers, en dépit de son sentiment de n’être pas arrivé à *bien écrire* après seulement quatre séances suivies :

pour moi bien écrire ça veut dire bien
noté les chose quand vous écrivez quelque
chose. vous doisez bien Prové les Grammaires,
les signtifs, écriviteur (Hand Write) -- etc --

162

Figure 73 : 3K - extrait questionnaire de prise de connaissance

après quatre séances, je n'est pas arrivé
bien écrire mais j'ai senti que cette atelier
va devenir très utile dans la futur
pour nous.

163

Figure 74 : 3K - extrait questionnaire bilan

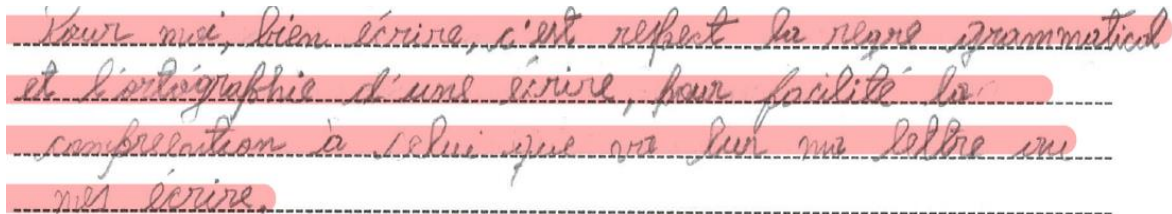
¹⁶¹ Écrire est bien de noter l’histoire avant les sciences, etc. pour qu’ils sont vient (ceux qui viennent) après nous ou pour qu’il ne connaît pas (ceux que nous ne connaissons pas ?). Donc écrire c’est bien pour noter les choses.

¹⁶² Pour moi bien écrire ça veut dire bien noter les choses quand vous écrivez quelque chose, vous doisez (devez) bien prové (prouver) les grammaires, les signtifs, écriviteur (hand write)...etc.

¹⁶³ Après quatre séances, je n’ai pas arrivé à bien écrire, mais j’ai senti que cet atelier va devenir très utile dans le futur pour nous

3.1. Des représentations statiques ?

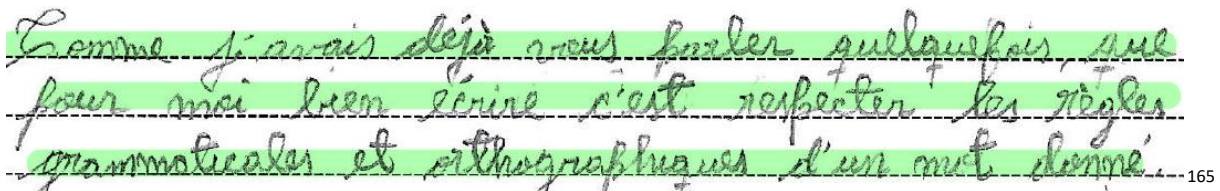
Les représentations chez certain.es apprenant.es, en revanche, n'ont pas varié de manière très notable et positive comme dans les cas précités. Même dans leurs secondes définitions de « bien écrire », certain.es apprenant.es maintiennent une représentation plutôt normative axée entre le respect des règles grammaticales et l'exigence de se faire comprendre :



Pour moi, bien écrire, c'est respect la regre grammatical et l'orthographe d'une écrire, pour faciliter la comprehension à celui que va lur ma lettre ou mes écrire.

164

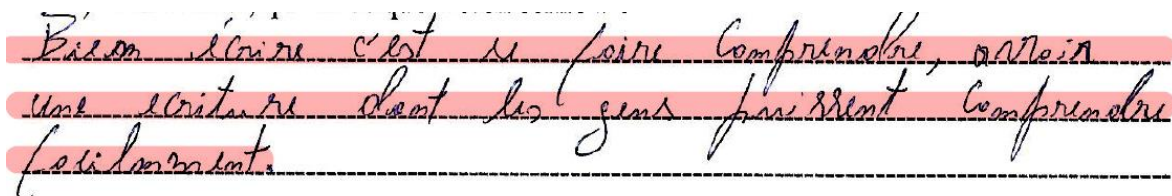
Figure 75 : 3J - extrait questionnaire de prise de connaissance



Comme j'avais déjà vous parler quelquesfois, que pour moi bien écrire c'est respecter les règles grammaticales et orthographiques d'un mot donné.

165

Figure 76 : 3J - extrait questionnaire bilan



Bien écrire c'est se faire comprendre, avoir une écriture dont les gens puissent comprendre facilement.

166

Figure 77 : 2H - extrait questionnaire de prise de connaissance

« Bien écrire c'est vraiment se faire comprendre » (2H – extrait questionnaire bilan)

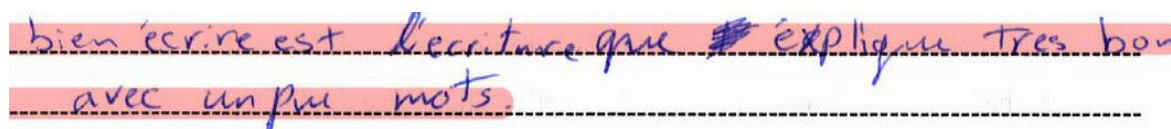
Il en est de même pour certain.es apprenant.es dont les représentations, qui étaient déjà moins corrélées à l'aspect normatif, sont restées sans grande variation ; ces représentations touchent à la parcimonie qui régit la créativité (expliquer en peu de mots, réfléchir en peu de temps) et

¹⁶⁴ Pour moi, bien écrire, c'est respect la regre (règle) grammaticale et l'orthographe d'une écrire, pour faciliter la comprehension (compréhension) à celui qui va lur (lire) ma lettre ou mes écrire.

¹⁶⁵ Comme j'avais déjà vous parler quelquesfois, que pour moi bien écrire c'est respecter les règles grammaticales et orthographiques d'un mot donné.

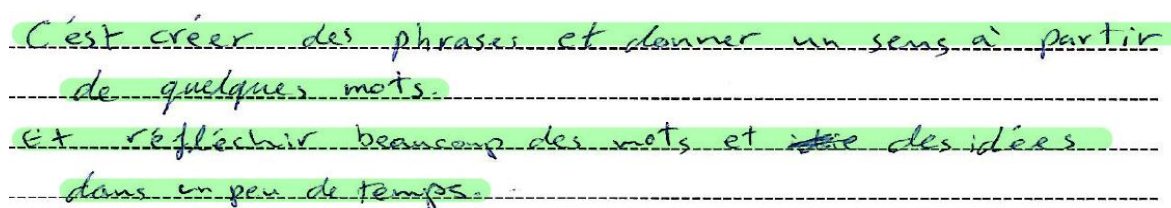
¹⁶⁶ Bien écrire c'est se faire comprendre, avoir une écriture dont les gens puissent comprendre facilement.

également à la construction de sens dans l’écriture et à la spontanéité dans la communication (comprendre ce qu’on écrit et l’écrire spontanément) :



bien écrire est l'écriture que # explique très bon
avec un peu mots.

Figure 78 : 3C - extrait questionnaire de prise de connaissance



C'est créer des phrases et donner un sens à partir
de quelques mots.
Et réfléchir beaucoup des mots et des idées
dans un peu de temps.

Figure 79 : 3C - extrait questionnaire bilan



L'écriture évolue avec nous et pour moi, bien écrire
est qqch qui nous aide à communiquer vite.

Figure 80 : 2I - extrait questionnaire de prise de connaissance

« Comprendre ce que tu écris »¹⁷⁰ (2I – extrait questionnaire bilan)

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Il ressort de l’analyse des questionnaires soumis aux apprenant.es plusieurs constats : les apprenant.es possèdent une grande richesse linguistique ; certain.es apprenant.es savent parler mais pas écrire certaines des langues de leur répertoire. Seulement quatre apprenants déclarent parler le français dont trois qui spécifient qu’ils parlent seulement « un peu » le français. En mettant en contraste ces réponses avec celles recueillies dans un autre questionnaire

¹⁶⁷ Bien écrire est l’écriture qui explique très bon (bien) avec un peu mots (peu de mots).

¹⁶⁸ C’est créer des phrases et donner un sens à partir de quelques mots. Et réfléchir beaucoup des mots et des idées dans un peu de temps.

¹⁶⁹ L’écriture évolue avec nous et pour moi, bien écrire est qqch (quelque chose) qui nous aide à communiquer (communiquer) vite.

¹⁷⁰ Comprendre ce que tu écris

dans le cadre d'un mémoire de master, il apparaît que les apprenant.es représentent leurs profils linguistiques et expriment leur sentiment de compétence en français différemment selon que leur identité linguistique est mise en valeur ou non. Par ailleurs, les apprenant.es semblent entretenir un rapport *challenger* à l'écrit, entre insécurité scripturale et espoir d'appropriation de l'écriture comme une priorité au vu de son importance. À la suite des ateliers d'écriture, une évolution de ce rapport semble se dessiner d'une part à travers les changements des représentations de l'écriture qui passent d'une vision corrective de l'écriture (« bien écrire », écrire sans fautes, se faire comprendre par autrui) à une vision expressive et réflexive (« bien écrire », c'est savoir ce qu'on veut dire, comprendre ce qu'on écrit), et d'autre part à travers la prise de confiance dans l'écriture.

Chapitre 10 : Analyse des indicateurs d’engagement des apprenant.es

Dans ce chapitre, nous analysons, d’une part, l’engagement des apprenant.es dans leur apprentissage de l’écriture à travers les retours sur les ateliers d’écriture et les propositions qu’ils.elles ont faits, et d’autre part, leur engagement dans leurs productions écrites. Nous faisons l’analyse des indicateurs de l’engagement dans les productions écrites sur trois plans distincts : les consignes, la sociabilisation et l’écriture ; à terme, nous proposons une grille typologique d’analyse des indicateurs d’engagement dans l’écriture. L’analyse se base à la fois sur le questionnaire bilan et sur les écrits produits lors des ateliers d’écriture (textes individuels et collectifs et listes de mots et d’expressions).

1. Le préalable de l’engagement : la présence

La présence est une condition *sine qua non* de l’engagement : à elle seule, elle ne traduit ni un haut, ni un bas niveau d’engagement, mais ni l’un ni l’autre ne peut être évalué sans elle. Ci-dessous, le nombre d’apprenant.es présent.es lors de la production des différents écrits qui constituent notre corpus :

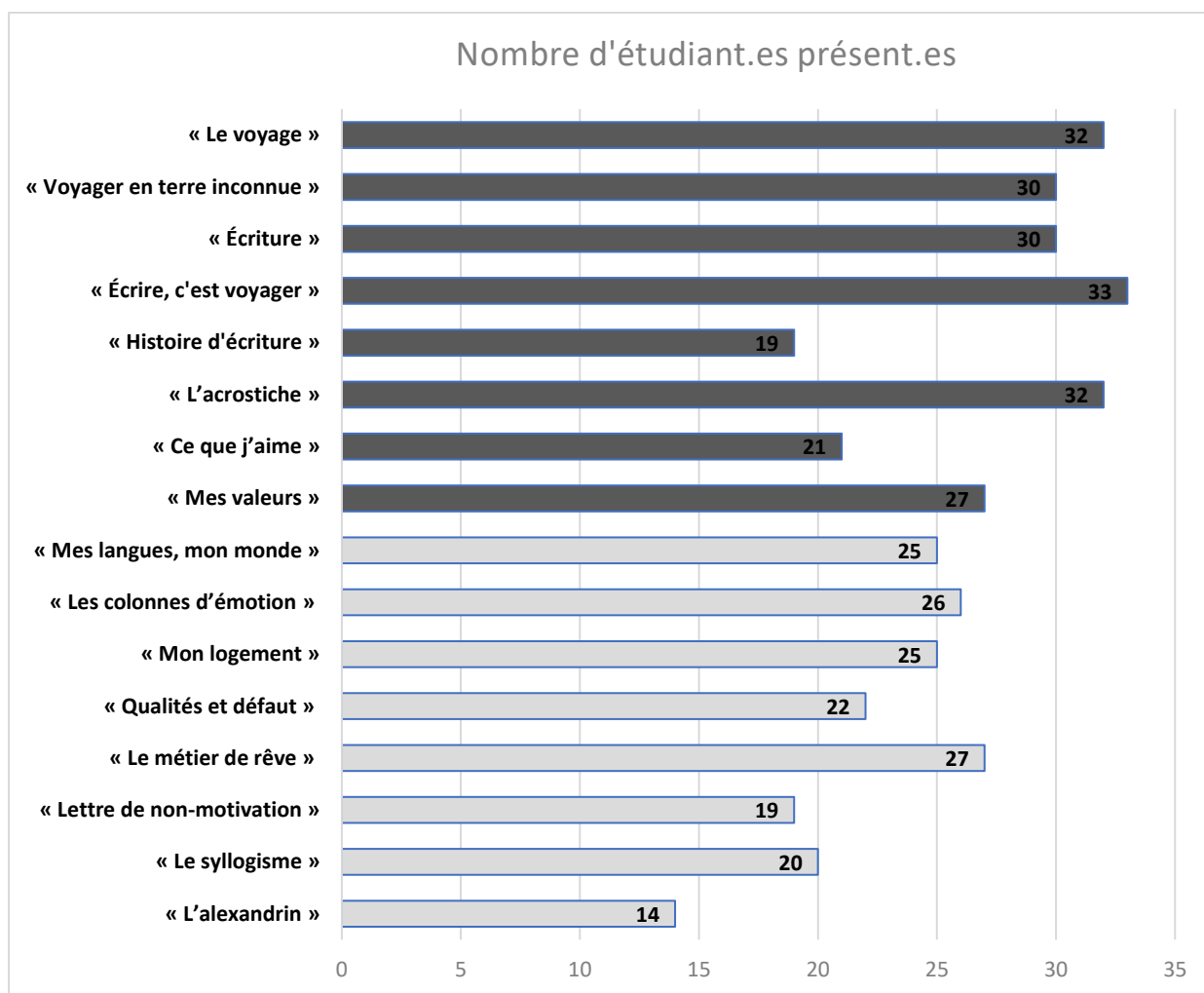


Tableau 5 : Nombre d'étudiant.es présent.es par écrit produit

Nous rappelons le fait que les étudiant.es de la promotion 2019 étaient plus nombreux dans leur groupe d'atelier (un groupe de 15 étudiant.es contre deux groupes de 11 pour la promotion de 2018), et de ce fait, le temps d'explicitation des consignes était plus long, de même que le temps de partage des écrits. Ces étudiant.es n'ont donc pas réalisé autant d'écrits que ceux.celles de la promotion de 2018 ; c'est le cas des écrits comme « l'alexandrin », « ce que j'aime » ou encore « histoire d'écriture » qui n'ont été réalisés que par la promotion de 2018.

Ceci étant dit, nous observons quand même que la présence des apprenant.es lors de la production des écrits est décroissante. En effet, durant le premier semestre, avec les huit premiers écrits, on note une moyenne de 28 apprenant.es par écrit produit, contre une moyenne de 23 apprenant.es par écrit produit pour les huit écrits du second semestre. Dans la présentation du contexte de l'organisation des ateliers, nous exposons le fait que les ateliers d'écriture

n’étaient pas soumis à une notation. Cela a sans doute joué sur le relâchement de certain.es apprenant.es. Nous savons également que de nombreux rendez-vous administratifs (dans le cadre de l’université, à la recherche de la formation dans laquelle s’inscrire l’année suivante, ou en dehors de l’université) ont tenu les étudiant.es occupé.es sinon préoccupé.es, surtout au second semestre, impactant leur présence lors des cours, et peut-être plus lors des ateliers d’écriture. Nous soulignons en outre les absences remarquées lors des derniers ateliers, coïncidant généralement à la période des examens finaux du DU Pass. Enfin, durant le second semestre, il est à noter l’abandon du parcours DU Pass par certain.es apprenant.es (2B et 2H) et la grossesse de l’étudiante 2F qui a multiplié ses absences de même que celles de son mari (2I).

2. Engagé.es dans leur apprentissage : le retour des apprenant.es à propos des ateliers d’écriture

En tenant compte de leurs besoins initiaux, les apprenant.es font un retour sur les ateliers d’écriture, à travers leurs réponses au questionnaire bilan : il s’agit à la fois de différents éléments marquants vécus durant les ateliers d’écriture, de compétences (linguistiques, psychosociales) construites et les conditions de cette construction, et enfin de divers points de vue et propositions en vue d’une éventuelle amélioration du dispositif.

2.1. Une bonne adoption des ateliers en ligne sur Padlet

Les ateliers en ligne sur Padlet proposés aux étudiant.es ont reçu une très bonne adoption de la part par ces dernier.ères. Ces ateliers ont été proposés avec l’hypothèse que le repère identitaire (cf. point 3.1 du chapitre 3) que construisent les étudiant.es en situation de migration autour des technologies mobiles (notamment le téléphone) peut constituer un outil clé pour l’apprentissage de l’écriture : sans que les raisons soient toujours détaillées, plusieurs apprenant.es révèlent avoir apprécié ces ateliers sur Padlet. Les étudiants 2A, 2L et 3O, par exemple, avaient précisé que ces ateliers étaient ce qu’ils avaient particulièrement aimé, avant de proposer que l’on puisse faire davantage d’ateliers avec cet outil :

« J’aime bien l’atelier de Pellet » (2A – extrait questionnaire bilan)

« J’aime beaucoup d’écriture sur le téléphone comme la dernière atelier » (2L – extrait questionnaire bilan)

Le premier objet que, j'aime je suis trouvé
 beau, bon et j'ai bien aimé : l'idée de l'écriture
 "elle m'est plaié"
 sans préparation comme le cours de la mots
 Voyage. Aussi l'écriture à la portable tel petite
 nouvelle qui nous avons fait.

171

Figure 81 : 3O - extrait questionnaire bilan

L'étudiante 3P, quant à elle, a aimé l'outil pour son aspect ludique et pour le fait de pouvoir y travailler en autonomie :

les dispositif de travailler au (téléphone)
 téléphone avec internet ou j'ai pu écrire,
 changer les couleurs (parler de différents
 thèmes moi même).

172

Figure 82 : 3P - extrait questionnaire bilan

Enfin, l'étudiant 3H qui a trouvé l'outil et la démarche étranges au début, témoigne en avoir tiré profit sous la forme d'une expérience unique et constructive dans son apprentissage :

de dire aussi que le programme de leçons
 dans le Padlet était une expérience unique
 c'est étrange au début aussi nouveau pour
 moi, mais ensuite très constructifs car
 cela m'a beaucoup aidé dans ce sens.

173

Figure 83 : 3H - extrait questionnaire bilan

Mais ce passage d'une expérience étrange à une expérience constructive ne s'est pas opéré chez tous les apprenant.es : l'étudiant 3A par exemple, sans doute parce que déjà habitué au rituel

¹⁷¹ Le premier objet que je me suis trouvé beau ou bon et j'ai bien aimé : l'idée de l'écriture. Elle m'est plaié. Sans préparation comme le cours de la mots voyage. Aussi l'écriture à la portable (Padlet) tel petite nouvelle qui nous avons fait.

¹⁷² Les dispositif de travail au téléphone avec internet ou j'ai pu écrire, changer les couleurs parler de différents thèmes moi même.

¹⁷³ De dire aussi que le programme de leçons dans le Padlet était une expérience unique c'est étrange au début aussi nouveau pour moi, mais ensuite très constructifs car cela m'a beaucoup aidé dans ce sens

des autres formats d’ateliers réalisés jusque-là, trouve, avec raison, que l’utilisation de ce nouvel outil fait perdre du temps (entre la prise en main de l’outil, l’explication des consignes qui diffèrent légèrement des autres fois, etc.) :

- L'application, qu'on travaille avec dans la classe à mon avis, on perd un peu beaucoup de temps à comparer de les autres jours. qu'on cherche des mots.

174

Figure 84 : 3A - extrait questionnaire bilan

L’utilité de l’outil Padlet et son adaptation à notre public avaient par ailleurs été objet de questionnement pour une étudiante de Master qui a participé comme observatrice aux ateliers d’écriture avec les étudiant.es de la promotion de 2018 et qui avait répondu au questionnaire bilan en ligne en mentionnant :

« Merci de votre patience et de me permettre d’apprendre avec vous. Une question que je me pose : j’ai bien aimé aborder la technologie en cours car j’ai appris à me servir d’un nouvel outil. Néanmoins, pour des apprenants qui commencent avec la tâche de l’écriture, est-ce convenable ? Je ne connais pas la réponse. Merci encore » (Étudiante de Master – extrait questionnaire bilan).

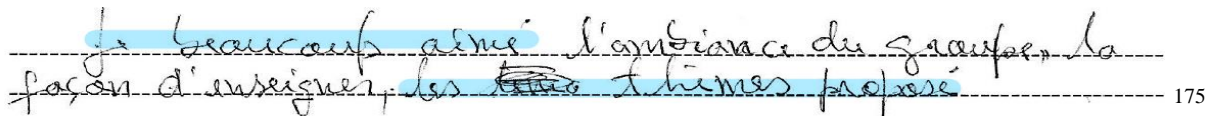
Si ce questionnement est tout à fait légitime, l’expérience avec les étudiant.es ne semble pas remettre en cause l’adaptation de l’outil ; au contraire, plusieurs apprenant.es en font un retour positif, à la fois au regard des possibilités de créativité, d’autonomie (agencement et changement de l’apparence des textes) et d’interaction (commentaire des textes des autres) qu’il offre. Même si cela n’est pas directement lié, les thématiques abordées avec cet outil (langues et valeurs), comme nous allons le voir maintenant, ont été également très appréciées par les apprenant.es.

2.2. Les thématiques abordées

Les thématiques proposées aux apprenant.es (cf. point 6 du chapitre 8,) ont connu une bonne approbation. À la question du questionnaire bilan « *qu’avez-vous particulièrement aimé dans ces ateliers ?* », plusieurs apprenant.es répondent en faisant mention des thèmes abordés

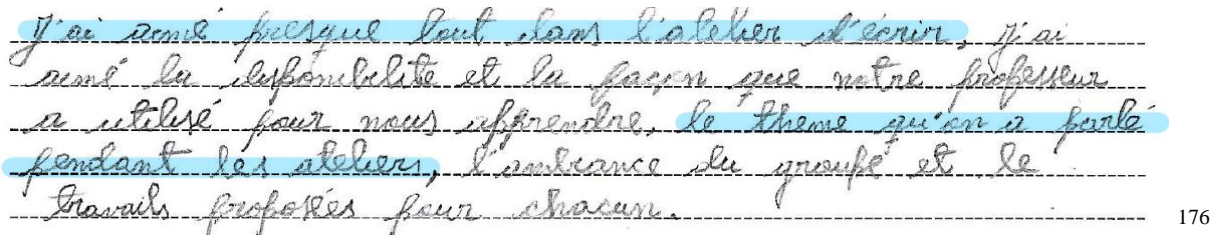
¹⁷⁴ L’application, qu’on travaille avec dans la classe à mon avis, on perd un peu beaucoup de temps à comparer de (avec) les autres jours qu’on (où on) cherche des mots.

et des activités proposées : c'est le cas des étudiant.es 2C, 2D, 2J, 2R et aussi des apprenants 3H et 3J :



J'ai beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposés 175

Figure 85 : 3H - extrait questionnaire bilan



J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture, j'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun. 176

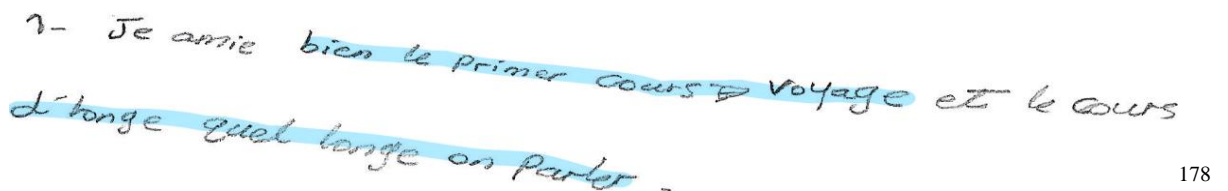
Figure 86 : 3J - extrait questionnaire bilan

D'autres apprenant.es, en mentionnant avoir apprécié les thèmes, ont précisé ceux qui les ont le plus marqué.es (le questionnaire ayant été soumis à la fin du premier semestre, les thèmes en question ne concernent qu'une partie de ceux abordés) :



J'ai aimé les ateliers d'écriture de voyages 177

Figure 87 : 3I - extrait questionnaire bilan



Je aime bien le premier cours > voyage et le cours de langue quel langue on parle. 178

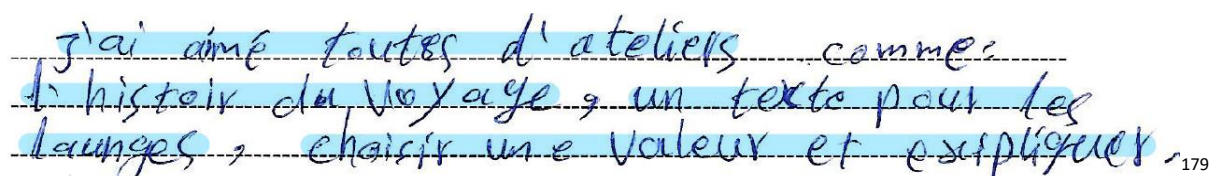
Figure 88 : 3N - extrait questionnaire bilan

¹⁷⁵ J'ai beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposés

¹⁷⁶ J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture. J'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun.

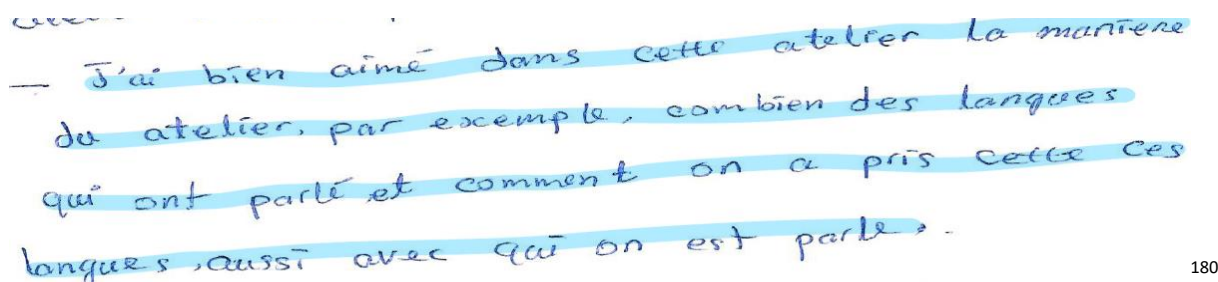
¹⁷⁷ J'ai aimé les ateliers d'écriture de voyage

¹⁷⁸ J'ai aimé bien le premier cours > voyage et le cours de langue quelle langue on parle.



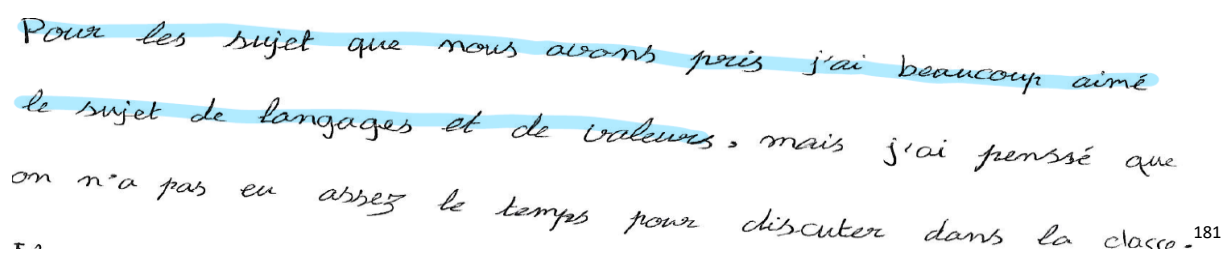
j'ai aimé toutes d'ateliers comme:
l'histoire du voyage, un texte pour les
langues, choisir une valeur et expliquer. 179

Figure 89 : 3L - extrait questionnaire bilan



J'ai bien aimé dans cette atelier la manière
du atelier, par exemple, combien de langues
qui ont parlé et comment on a pris cette ces
langues, aussi avec qui on est parlé. 180

Figure 90 : 3F - extrait questionnaire bilan



Pour les sujet que nous avons pris j'ai beaucoup aimé
le sujet de langages et de valeurs, mais j'ai freussé que
on n'a pas eu assez le temps pour discuter dans la classe. 181

Figure 91 : 3G - extrait questionnaire bilan

2.3. Le partage des mots et l’acquisition du vocabulaire

Outre les thématiques, dans les réponses aux questions « *qu’avez-vous particulièrement aimé dans ces ateliers ?* » et « *qu’avez-vous appris dans ces ateliers ?* », les apprenant.es mentionnent l’acquisition de nouveaux mots ou le travail avec les mots qui aident ensuite à l’acquisition. Notre dispositif est assez axé sur le travail sur les mots comme unité de réflexion ; il apparait ainsi évident que cet aspect rencontre largement l’adhésion des apprenant.es :

¹⁷⁹ J’ai aimé tous les ateliers comme l’histoire du voyage, un texte pour les langues, choisir une valeur et expliquer.

¹⁸⁰ J’ai bien aimé dans cette atelier la manière du atelier, par exemple, combien de langues qu’on parle et comment on a appris ces langues, aussi avec qui on les parle.

¹⁸¹ Pour les sujets que nous avons pris j’ai beaucoup aimé le sujet de langages et de valeurs, mais j’ai pensé que on n’a pas eu assez de temps pour discuter dans la classe.

Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est quand, on travaille avec des mots. On cherche des nouveaux mots. Ou chaque personne choisit un mot et après on fait des phrases et des paragraphes.

182

Figure 92 : 3A - extrait questionnaire bilan

« J'ai appris la savoir et les vocabulaire. » (2L – extrait questionnaire bilan)

« Partager les mots » (2Q – extrait questionnaire bilan)

Deuxième avantage de ce cours est de pouvoir écrire un texte en donnant les idées et les vocabulaires. et bien sûr il nous a aidé à avoir plus de vocabulaires et comment les utiliser pour construire les phrases correctes.

183

Figure 93 : 3G - extrait questionnaire bilan

J'ai appris à écrire quelques mots que je ne savais pas et maintenant je sais, grâce aux thèmes abordés dans le cours d'atelier, comme quelques du voyage, écrire un nouveau ou plusieurs mots à partir d'un seul mot.

184

Figure 94 : 3J - extrait questionnaire bilan

¹⁸² Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est quand, on travaille avec des mots. On cherche des nouveaux mots ou chaque personne choisit un mot et après on fait des phrases et des paragraphes.

¹⁸³ Deuxième avantage de ce cours est de pouvoir écrire un texte en donnant les idées et les vocabulaires. Et bien sûr il nous a aidé à avoir plus de vocabulaire et comment les utiliser pour construire des phrases correctes.

¹⁸⁴ J'ai appris à écrire quelques mots que je ne savais pas et maintenant je sais, grâce aux thèmes abordés dans le cours d'atelier, comme quelques du voyage, écrire un nouveau ou plusieurs mots à partir d'un seul mot.

J'ai appris à écrire beaucoup de mots que je ne pouvais pas écrire avant.

185

Figure 95 : 3M - extrait questionnaire bilan

J'ai appris le ~~nouveau~~ nouvelle vocabulaire et j'écris beaucoup.

186

Figure 96 : 3N - extrait questionnaire bilan

C'était très bien Pour moi, j'ai développé et appris nouvelles choses dans cette classe comme vocabulaire, écriture, travail dans une groupe etc...

187

Figure 97 : 3K - extrait questionnaire bilan

Ça m'a permis de mieux écrire et de connaître beaucoup de mots et d'explorer mon vocabulaire.

188

Figure 98 : 3H - extrait questionnaire bilan

2.4. L’ambiance du groupe : travail en groupe et collaboration

L’atelier d’écriture est un lieu et un temps de partage où peuvent s’exprimer, sans jugement, la singularité des êtres et la pluralité des expériences ; dans un esprit de bienveillance, on y apprend à communiquer avec soi et avec les autres. Ce climat libère le potentiel créatif et ravive la confiance nécessaire à la pratique et à l’apprentissage de l’écrit. Plusieurs apprenant.es semblent avoir trouvé le bon climat de groupe pour s’épanouir dans leur apprentissage. Alors qu’ils n’étaient que très rarement mentionnés parmi les besoins exprimés par les apprenant.es, les aspects relatifs à l’ambiance du groupe et de travail en groupe/équipe figurent, de manière fréquente, dans leurs réponses aux questions « qu’avez-vous particulièrement aimé dans ces ateliers ? » et « qu’avez-vous appris dans ces ateliers ? » :

¹⁸⁵ J’ai appris à écrire beaucoup de mots que je ne pouvais pas écrire avant.

¹⁸⁶ J’ai appris le nouvelle vocabulaire et j’écris beaucoup

¹⁸⁷ C’était très bien pour moi, j’ai développé et appris (de) nouvelles choses dans cette classe comme vocabulaire, écriture, travail dans un groupe etc...

¹⁸⁸ Ça m’a permis de mieux écrire et de connaître beaucoup de mots et d’explorer mon vocabulaire.

le cours est toujours calme et n'est pas stressé. 189

Figure 99 : 3K - extrait questionnaire bilan

Je aime tout les cours que professeur nous adonne pendant le premier semestre et j'ai appris beaucoup de chose je suis heureux dans le cours de Atelier de écriture. 190

Figure 100 : 3M - extrait questionnaire bilan

- « L'ambiance du groupe et les thèmes abordés » (2C – extrait questionnaire bilan)
- « L'ambiance du groupe et l'idée principale » (2D – extrait questionnaire bilan)
- « L'ambince » (2H – extrait questionnaire bilan)
- « Nous avons travaillé ensemble » (2I – extrait questionnaire bilan)
- « L'ambiance du groupe et les thèmes qui sont partagé (...) Beaucoup de choses, comment écrit de mots, de travailler en groupe etc. » (2J – extrait questionnaire bilan)
- « L'ambience du grobe » (2S – extrait questionnaire bilan)
- « Travail en équipe et pour expliqué quelques thème à la groupe. » (2A – extrait questionnaire bilan)

j'aime le matériel utilisé et l'ambiance 191

Figure 101 : 3B - extrait questionnaire bilan

Je beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposé. 192

Figure 102 : 3H - extrait questionnaire bilan

¹⁸⁹ Le cours est toujours calme et n'est pas stressé.

¹⁹⁰ J'ai aimé tous les cours que professeur nous a donné pendant le premier semestre et j'ai appris beaucoup de chose je suis heureux dans le cours d'atelier d'écriture.

¹⁹¹ J'aime le matériel utilisé et l'ambiance

¹⁹² J'ai beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposés

J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture, j'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun.

193

Figure 103 : 3J - extrait questionnaire bilan

C'est bien l'ambiance est bonne.....

194

Figure 104 : 3I - extrait questionnaire bilan

C'était très bien Pour moi, j'ai développé et appris nouvelles choses dans cette classe comme vocabulaire, écriture, travail dans une groupe etc...

195

Figure 105 : 3K - extrait questionnaire bilan

2.5. La liberté, la confiance et l'autonomie acquises

Dans l'optique d'une bonne prise en compte de l'hétérogénéité du public (en termes d'expériences, de niveau de langues, etc.) et des libertés individuelles de créer et d'apprendre, notre dispositif a essayé de garder en ligne de mire une certaine ouverture qui puisse convenir largement à chaque apprenant.e. Cette liberté qui découle aussi, à certains égards, de l'ambiance du groupe que nous venons d'évoquer, a été un socle dans la construction de la confiance dans l'écriture et de la fierté de se savoir autonome dans sa pratique d'écriture. La confiance dans l'écrit, la liberté et la « chance » pour réfléchir et pour écrire et l'autonomie (se sentir capable, savoir compter sur soi et sur ce qu'on sait pour écrire) sont autant d'aspects que traduisent les apprenant.es à travers leurs extraits ci-dessous :

« J'ai eu la confiance » (2C – extrait questionnaire bilan)

¹⁹³ J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture. J'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun.

¹⁹⁴ C'est bien l'ambiance est bonne

¹⁹⁵ C'était très bien pour moi, j'ai développé et appris (de) nouvelles choses dans cette classe comme vocabulaire, écriture, travail dans un groupe etc...

« La confiance par écrit » (2S – extrait questionnaire bilan)

« J'ai progressé grâce à cet atelier je peux écrire ce que je pense » (2K – extrait questionnaire bilan)

« J'ai appris -à compter sur moi-même pour écrire en français, et le nombre de vocabulaire a augmenté » (2C – extrait questionnaire bilan)

J'ai appris à améliorer la capacité de créer mots toute seule, réfléchir et écrire textes moi-même. 196

Figure 106 : 3P - extrait questionnaire bilan

J'ai appris dans ce cours comment utiliser des mots et j'ai marqué que je peux écrire un texte avec ce que je connais. 197

Figure 107 : 3G - extrait questionnaire bilan

- J'ai améliorer mes graphique, =
- Aujourd'hui - je suis capable de remplir tout les dossier.
- J'ai appris beaucoup des mots. 198

Figure 108 : 3F - extrait questionnaire bilan

¹⁹⁶ J'ai appris à améliorer la capacité de créer (d'écrire ?) (des) mots toute seule, réfléchir et écrire des textes moi-même.

¹⁹⁷ J'ai appris dans ce cours comment utiliser des mots et j'ai marqué (remarqué ?) que je peux écrire un texte avec ce que je connais.

¹⁹⁸ J'ai amélioré mes graphiques. Aujourd'hui, je suis capable de remplir tous les dossiers. J'ai appris beaucoup de mots.

J'ai bien aimé aussi dans cette atelier, la liberté de nos opinion pour choisir aposte quelles mots. J'ai bien aimé, dans cette atelier, la chance que vous donnez pour Echercher les choses. 199

Figure 109 : 3F - extrait questionnaire bilan

Moi, j'ai bien aimé la façon de prendre ce cours, par exemple pour travailler dans ce cours nous avons le temps pour réfléchir et plus tôt ils sont des choses sur nous et ce que j'aime dans le sujet. 200

Figure 110 : 3G - extrait questionnaire bilan

En général j'ai bien, tous les cours de d'écriture, aimé. C'est parce que dans ce cours on est plus libre pour réfléchir et dire tout ce que on veut. 201

Figure 111 : 3G - extrait questionnaire bilan

Remarques : ... La liberté de pouvoir s'exprimer et de réfléchir pour pouvoir exploiter notre cerveau. 202

Figure 112 : 3H - extrait questionnaire bilan

¹⁹⁹ J'ai bien aimé aussi dans cette atelier, la liberté de nos opinion pour choisir aposte (d'apporter n'importe ?) quels mots. J'ai bien aimé, dans cette atelier, la chance que vous donnez pour chercher les choses.

²⁰⁰ Moi, j'ai bien aimé la façon de prendre ce cours, par exemple pour travailler dans ce cours nous avons le temps pour réfléchir et plutôt ils sont des choses sur nous et ce que j'aime dans le sujet.

²⁰¹ En général j'ai bien aimé tous les cours d'écriture, c'est parce que dans ce cours on est plus libre pour réfléchir et dire tout ce que on veut.

²⁰² La liberté de pouvoir s'exprimer et de réfléchir pour pouvoir exploiter notre cerveau.

La façon d'écriture bien sûr, il m'a rendu beaucoup réfléchir à écrire.

203

Figure 113 : 3K – extrait questionnaire bilan

2.6. Le développement de méthodes de travail

Certains.es apprenant.es révèlent également avoir appris différentes manières de travailler ou d'aborder l'écrit, de la collecte des mots et des idées à leur organisation dans le but de l'écriture :

« J'ai appris comment je convoque des idées sur un sujet, et comment ordre ces idées pour écrire un texte. » (2D – extrait questionnaire bilan)

« Oui j'ai appris beaucoup de choses j'ai découvert les méthodes d'améliorer l'écriture » (2C – extrait questionnaire bilan)

204

Figure 114 : 3C – extrait questionnaire bilan

J'ai appris beaucoup de choses comme les manières d'écriture, les manières de raconter des histoires et des vocabulaires.

205

Figure 115 : 3L – extrait questionnaire bilan

²⁰³ La façon d'écriture bien sûr, il m'a rendu beaucoup réfléchir à écrire.

²⁰⁴ J'ai appris à réfléchir et à écrire des phrases à partir de mots (brainstorming)

²⁰⁵ J'ai appris beaucoup de choses comme les manières d'écriture, les manières de raconter des histoires et des vocabulaires.

Au début, j’ai connu plusieurs des manières pour savoir comment je dois trouver mon chemin de bien écriture. Deuxième objet penser, collecter, ranger les idées et avoir la écrite.

206

Figure 116 : 3O – extrait questionnaire bilan

Ces ateliers m’a aidé à imaginer des choses en français et j’ai appris beaucoup de vocabulaire

207

Figure 117 : 3B – extrait questionnaire bilan

2.7. L’accompagnement différencié

Enfin, une chose notable dans ce que les apprenant.es disent avoir particulièrement apprécié, c’est l’accompagnement dont ils.elles ont bénéficié, la façon avec laquelle ils.elles ont été accompagné.es et la façon avec laquelle l’apprentissage leur a été médié. À ce propos, l’accompagnement que nous avons mis en place se fonde sur les principes du.de la formateur.trice comme accompagnateur.trice différencié.e et médiateur.trice qui réduit les écarts entre le permis et le non permis, entre le savoir déjà-là et celui à acquérir (voir le point 3 du chapitre 5) :

« La personnalité du professeur et les idées proposées dans le plan d’action » (2P – extrait questionnaire bilan)

j’aime le matériel utilisé et l’ambiance
- le style du professeur

208

Figure 118 : 3B – extrait questionnaire bilan

²⁰⁶ Au début, j’ai connu plusieurs de manières pour savoir comment je dois trouver mon chemin de bien écriture. Deuxième objet penser, collecter, ranger les idées et avoir l’écrit.

²⁰⁷ Ces ateliers m’a aidé à imaginer des choses en français et j’ai appris beaucoup de vocabulaire

²⁰⁸ J’aime le matériel utilisé et l’ambiance. Le style du professeur

J'aime la façon dont nous avons appris à écrire. Ce n'était pas comme ça quand j'ai appris Anglais. 209

Figure 119 : 3C – extrait questionnaire bilan

J'ai beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposés. 210

Figure 120 : 3H – extrait questionnaire bilan

Dans vos cours je n'ai pas grande chose à dire, mais ils ont été constructifs dans la manière de transmettre aux étudiants la simplicité et la patience dont vous avez fait preuve avec nous tous... 211

Figure 121 : 3H – extrait questionnaire bilan

J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture, j'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun. 212

Figure 122 : 3J – extrait questionnaire bilan

2.8. Des propositions d'amélioration des ateliers par les apprenant.es

Une partie des réponses au questionnaire consistait, de la part des apprenant.es, à faire des propositions pour améliorer leurs conditions de travail dans les ateliers. Ces propositions

²⁰⁹ J'aime la façon dont nous avons appris à écrire ce n'était pas comme ça quand j'ai appris Anglais

²¹⁰ J'ai beaucoup aimé l'ambiance du groupe, la façon d'enseigner, les thèmes proposés

²¹¹ Dans vos cours je n'ai pas grande chose à dire, mais ils ont été constructifs dans la manière de transmettre aux étudiants la simplicité et la patience dont vous avez fait preuve avec nous tous...

²¹² J'ai aimé presque tout dans l'atelier d'écriture. J'ai aimé la disponibilité et la façon que notre professeur a utilisé pour nous apprendre, le thème qu'on a parlé pendant les ateliers, l'ambiance du groupe et le travail proposé pour chacun.

touchent principalement trois axes, et le fait pour les apprenant.es de manifester un intérêt fort pour qu’il y ait une amélioration de ces axes, traduit une pleine implication dans leur apprentissage. Il s’agit du nombre et la durée des ateliers, de la variation des thèmes et des activités et enfin de la correction des textes :

❖ Augmenter le nombre et la durée des ateliers d’écriture

La durée de 1h30 par séance d’atelier d’écriture est évidemment très courte avec une fréquence hebdomadaire faible. Comme nous l’avons déjà mentionné, cette durée a été fixée en référence à la durée des autres ateliers qui avaient lieu à la Bibliothèque BULLES. Dans leurs propositions, les apprenant.es demandent à la fois l’augmentation de la durée et du nombre d’ateliers par semaine. Au vu des contraintes et préoccupations importantes qui sont les leurs (cf. point 5.2 du chapitre 8), les nombreuses remarques recueillies relatives à ces questions de durée et de fréquence n’ont rien d’anodin et peuvent être considérées comme des indicateurs d’un grand investissement des apprenant.es dans leur apprentissage :

« C'est mieux ajouter plus de temps » (2C – extrait questionnaire bilan)

« J'irais mettre Plus de temps parce que 1h30 c'est très peu » (2H – extrait questionnaire bilan)

« Moi, je pense que 1,5 h par semaine n'est pas trop ... Faire 2h par semaine » (2I – extrait questionnaire bilan)

« La durabilité du cours, il faut avoir plus de temps! » (2J – extrait questionnaire bilan)

« Donner plus de temps à l'atelier » (2S – extrait questionnaire bilan)

« Je suggère d'augmenter le nombre d'heures de l'atelier » (2P – extrait questionnaire bilan)

pour améliorer cette atelier, il faut nous
ajoutons le temps par exemple - addition de
30 minutes pour être 2h00 les cours

213

Figure 123 : 3F – extrait questionnaire bilan

²¹³ Pour améliorer cet atelier, il faut nous ajouter le temps par exemple – addition de 30 minutes pour être 2h00 les cours.

Remarques : On besoin de plus en plus de temps de l'activités et autant de matériel pour bien écriture. 214

Figure 124 : 30 – extrait questionnaire bilan

Augmenter le nombre de cours et peut-être la durée de chaque cours pour nous permettre de poser les questions et avoir les réponses et meilleur comprendre. 215

Figure 125 : 3H – extrait questionnaire bilan

Remarques : Pour moi, j'aimerais que vous augmentez le nombre de et la durée. 216

Figure 126 : 3J – extrait questionnaire bilan

Remarques : je trouve que c'est bien de faire plus d'ateliers que par exemple 10 semaines. 217

Figure 127 : 3L – extrait questionnaire bilan

❖ Varier les thèmes et les activités

Plusieurs apprenant.es émettent le désir de voir varier les thématiques, de même que les activités qui sont proposées : le fait que la plupart des ateliers aient été faits à cheval entre deux séances (au vu de la courte durée des séances que nous venons d'évoquer) donne effectivement l'impression que les mêmes thèmes reviennent. De même, dès les premières séances d'atelier, nous insistons sur certaines activités (collecte de mots, construction d'expressions) pour ancrer

²¹⁴ On a besoin de plus en plus de temps d'activité et autant de matériel pour bien écrire.

²¹⁵ Augmenter le nombre de cours et peut-être la durée de chaque cours pour nous permettre de poser les questions et avoir les réponses et meilleur (mieux) comprendre.

²¹⁶ Pour moi, j'aimerais que vous augmentiez le nombre de et la durée

²¹⁷ Je trouve que c'est bien de faire plus d'ateliers que par exemple (?) semaines

un certain rituel. Enfin, ces propositions interviennent à la fin d’un semestre où, ignorant les thématiques qui leur seront proposées au semestre suivant, les apprenant.es préfèrent dévoiler leur désir d’autres choses et espérer toucher d’autres aspects (peut-être plus fonctionnels ?) de l’écriture :

« Nous sommes besoin de lire différence thèmes. » (2A – extrait questionnaire bilan)

« Un thèmes pour chaque cours pas toujours la même thème » (2D – extrait questionnaire bilan)

« On propose une thème chaque jour sur notre group de watsap » (2K – extrait questionnaire bilan)

« Faire plus des activités differentes » (2R – extrait questionnaire bilan)

Bien Idea, pour moi, je préfère plus amples de thèmes écrits. Aussi Faire beaucoup de Façons de l'écriture par différent concepte. 218

Figure 128 : 3O – extrait questionnaire bilan

J'espère qu'au deuxième semestre le professeur propose plus de bons cours pour nous aide à améliorer.. 219

Figure 129 : 3M – extrait questionnaire bilan

❖ Corriger les textes

Enfin, les étudiant.es manifestent leur intérêt de voir leurs textes corrigés pour qu'ils.elles puissent davantage s'améliorer. En effet, notre accompagnement consiste, non pas à mettre en lumière les erreurs et les faiblesses des apprenant.es pour qu'ils.elles y travaillent, mais les guider à prendre conscience des nombreuses compétences qu'ils.elles ont et peuvent largement exploiter : les propositions de correction des erreurs dans les textes des apprenant.es (orthographe des mots, tournures des phrases, etc.) ou les explications de certaines règles grammaticales sont donc faites seulement à la demande ou quand une circonstance particulière s'y prête ; ces propositions de correction sont adressées, par l'animateur ou un.e autre

²¹⁸ Bien idée, pour moi, je préfère plus amples de thèmes écrits. Aussi faire beaucoup de façons de l'écriture par différents concepts.

²¹⁹ J'espère qu'au deuxième semestre le professeur propose plus de bons cours pour nous aider à améliorer

apprenant.e, à la personne qui a exprimé un besoin d'aide ou à l'ensemble du groupe si le besoin a été exprimé par plusieurs apprenant.es ou simplement si l'aide semble pertinente pour le groupe entier. Mais surtout, ces propositions sont faites en marge de l'activité principale d'écriture ; aucun temps n'est spécialement prévu pour *corriger* les textes produits ; et cela n'a visiblement pas convenu à tou.tes les apprenant.es :

Handwritten text on lined paper: "Corriger les textes qui on fait." The text is written in cursive and is underlined. The number 220 is written at the end of the line.

Figure 130 : 3G – extrait questionnaire bilan

Handwritten text on lined paper: "Je vais que se meliore ce qui est déjà bon, et que notre travail soit corrigé pour ameliorer nos erreurs." The text is written in cursive and is underlined. The number 221 is written at the end of the line.

Figure 131 : 3J – extrait questionnaire bilan

Handwritten text on lined paper: "Remarques : À mon avis, si nous corrigeons les fautes dans la classe c'est mieux." The text is written in cursive and is underlined. The number 222 is written at the end of the line.

Figure 132 : 3K – extrait questionnaire bilan

Handwritten text on lined paper: "J'aimerais bien qu'on va faire la correction avec le professeur." The text is written in cursive and is underlined. The number 223 is written at the end of the line.

Figure 133 : 3L – extrait questionnaire bilan

❖ Retourner à la norme ?

Enfin, certaines propositions des apprenant.es sont une sorte de *retour à la norme* dans le sens où elles sont un appel à la focalisation sur les problèmes et les erreurs des apprenant.es

²²⁰ Corriger les textes qu'on fait.

²²¹ Je vais que se meliore (je veux qu'on améliore ?) ce qui est déjà bon, et que notre travail soit corrigé pour améliorer nos erreurs.

²²² À mon avis, si nous corrigeons les fautes dans la classe c'est mieux.

²²³ J'aimerais bien qu'on va faire la correction avec le professeur.

d’une part, et d’autre part, à la pratique de types d’écrits qui suscitent un niveau moindre d’engagement comme recopier des histoires ou pratiquer des dictées :

« Je prépose si chaque jour quelqu’un écrire sur le tableau devant les autres pour le professeur avoir quelles sont nos problèmes » (2Q – extrait questionnaire bilan)

« Faire un devoir ou rapport final, par exemple deux personne choisir un thème, et ils écrivent un rapport final de quelques pages sur ce thème. et à la fin faire une présentation. je pense que ça faire l’intérêt des étudiants et crée de la concurrence entre eux. » (2D – extrait questionnaire bilan)

- Je crois que au si possible que vous nous donner des petit histoire à chaque cours, pour nous relire et écrire dans notre et cahier .

224

Figure 134 : 3F – extrait questionnaire bilan

1. Ça va être mieux si le cours devenir obligatoire .

225

Figure 135 : 3K – extrait questionnaire bilan

3. Pratiquer la dictée pendant le cours .

226

Figure 136 : 3K – extrait questionnaire bilan

²²⁴ Je crois que au si possible que vous nous donner des petit histoire à chaque cours, pour nous relire et écrire dans notre cahier.

²²⁵ Ça va être mieux si le cours devenir obligatoire.

²²⁶ Pratiquer la dictée pendant le cours.

4. donnez les vocabulaires importants et demandez à des étudiant(e)s apprendre par ~~leur~~ cœur.

227

Figure 137 : 3K – extrait questionnaire bilan

Paradoxalement, certains des étudiants qui appellent au *retour à la norme*, comme l'étudiant 3K ou encore l'étudiant 3F, révélaient (dans le point *liberté, confiance, autonomie*) le fait que les ateliers leur permettaient de « réfléchir » et « d'exploiter le cerveau », ou encore qu'ils leur donnaient la liberté et la chance de travailler avec les mots de leur choix, ce qui est moins le but de pratiques telles que la dictée, l'apprentissage par cœur ou « recopier des histoires ».

Cette analyse sur les retours des apprenant.es à partir de leurs réponses au questionnaire bilan met en évidence, de manière générale, le sentiment des apprenant.es d'avoir avancé dans leur apprentissage : le sentiment d'être engagé.e et de s'approprier le pouvoir de l'écriture comme un pouvoir de réflexion, d'expression, de création, d'apprentissage, de faire et d'être. Et ce, à travers l'adhésion à différents niveaux à un outil comme Padlet et des méthodes diverses (collecte, organisation de mots, puis création de phrases et de texte). Dans le même sens, les différentes propositions faites par les apprenant.es traduisent leur plein investissement dans l'apprentissage et leur désir d'apprendre plus. Soulignons le cadre totalement ouvert dans lequel ces sentiments et propositions ont été exprimé ; la meilleure illustration en est le cas de deux étudiant.es qui révèlent n'avoir « rien » appris dans les ateliers :

« Je n'ai pas pris de grandes choses. Mais cela m'amusait vraiment » (2H – extrait questionnaire bilan)

« Je n'ai pas fait le progrès dans ces ateliers » (2Q – extrait questionnaire bilan)

²²⁷ Donnez les vocabulaires importants et demandez à des étudiant(e)s apprendre par cœur.

3. Productions écrites et engagement des apprenant.es : une analyse sur trois plans

3.1. L’engagement sur le plan des consignes

Le premier plan d’engagement des apprenant.es, outre l’engagement préalable qui est leur présence volontaire, se trouve dans leur confrontation aux contraintes des ateliers. Ces contraintes comportent généralement des consignes comme discours d’incitation à l’action (Bécu-Robinault & Robin, 2017), des formats (thématiques ou formes particulières de textes) et de la scénarisation. Il s’agit, ici, d’analyser l’engagement des apprenant.es à travers la compréhension des contraintes et les différentes postures d’accomplissement des tâches (respect ou résistance, construction ou non de sens).

En partant du point de vue de l’apprenant.e face à une tâche à réaliser, nous pouvons admettre que quand l’apprenant.e reçoit une consigne, il.elle la comprend (aussitôt ou après une ou plusieurs réexplications sollicitées) ou ne la comprend pas (malgré les réexplications, sauf s’il.elle ne les a pas sollicitées)²²⁸. La posture qu’il.elle adopte ensuite traduit pleinement le niveau de son engagement vis-à-vis de cette consigne. En pratique, qu’il.elle ait compris ou non la consigne, deux cas de figure se présentent à l’apprenant.e : il.elle accomplit la tâche ou ne l’accomplit pas.

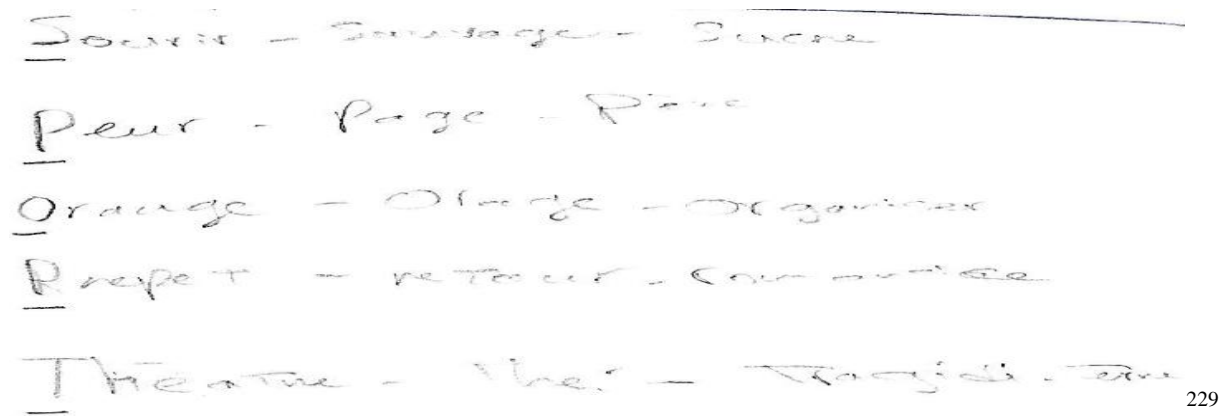
❖ Le respect de la consigne

Il y a respect de la consigne si l’apprenant.e accomplit la tâche en ayant compris la consigne et joue le jeu dans le respect de la scénarisation, des formes et thématiques d’écriture proposées.

Dans la plupart des cas, les consignes exposées aux apprenant.es ont été comprises et respectées, avec la liberté qu’ont les apprenant.es de faire jouer leur initiative dans les formes et autres aspects de la production des écrits. Ci-dessous, des extraits de production de l’étudiant 2D témoignant d’un cas de respect de consigne dans le cadre de l’atelier « carré magique » : dans cet atelier, les apprenant.es sont invité.es à choisir un mot (idée, objet, personne, concept,

²²⁸ La compréhension partielle pouvant être interprétée comme une compréhension ou une incompréhension, selon la situation.

passion, etc.) qu'ils.elles aiment. Ils.elles créent ensuite un acrostiche (style abécédaire) avec le mot choisi, en trouvant pour chaque lettre constituant le mot, un ou deux mots qui commencent par la même initiale. L'apprenant 2D a choisi le mot *SPORT* :



229

Figure 138 : 2D - extrait "l'acrostiche"

Ensuite, parmi les mots trouvés, les apprenant.es en sélectionnent 4 pour constituer un carré lescurien, puis ils.elles composent au moins 3 phrases (ou expressions) comportant les 4 mots du carré (un mot pouvant changer de nature, du nom au verbe ou à l'adjectif par exemple) : l'apprenant 2D a sélectionné les mots Père-Sucre-Thé-Sourire. On peut remarquer que, tout en s'évertuant pour avoir les quatre mots dans chacune de ses expressions, cet étudiant fait preuve d'imagination dans les idées qu'il exprime et fait preuve d'habileté dans la transformation de certains mots d'une nature à l'autre : par exemple le mot *sourire* qui est exploité à la fois comme nom (le sourire, un grand sourire), comme verbe à l'infinitif (faire sourire le père) et comme verbe conjugué (le père ne sourit pas) ; le mot *sucre* est exploité comme nom (avec du sucre) et comme adjectif (du thé sucré).

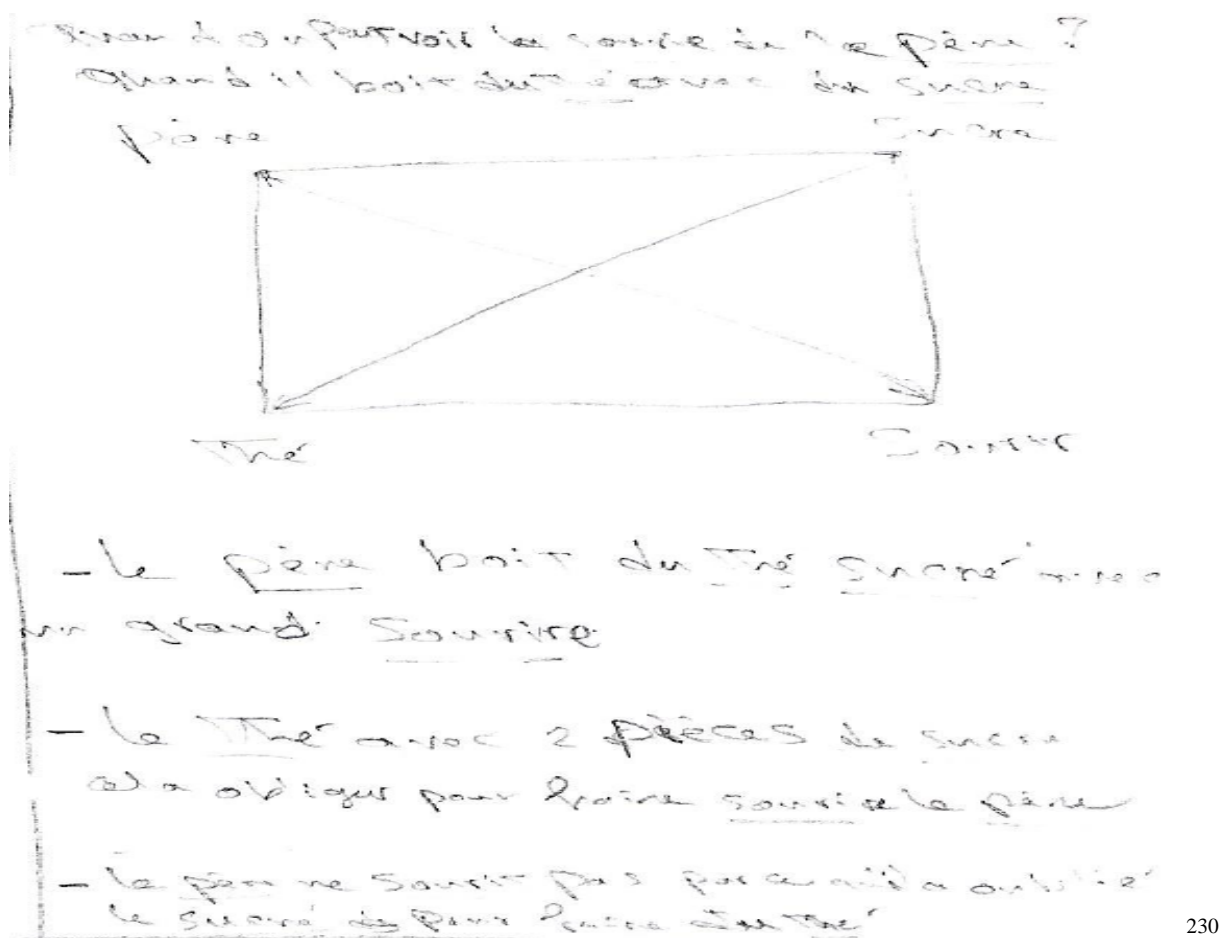


Figure 139 : 2D - extrait "l'acrostiche"

Enfin, les apprenant.es rédigent un court texte pour expliquer pourquoi ils.elles aiment le mot (idée, objet, personne, concept, passion, etc.) initialement choisi, en réinvestissant les mots de l'acrostiche et les expressions du carré lescurien. Le texte commence par « j'aime X parce que... ». Même si, du fait de la forme de texte adopté (message à un ami), l'apprenant 2D adopte un début de texte différent (mais très bien mené) de ce qui a été suggéré, l'ensemble de son texte succinct répond parfaitement à la consigne : il donne plusieurs raisons pour lesquelles il aime le sport (oublier le monde, la douleur, les mauvais souvenirs) et il s'évertue, dans la dernière phrase, de réexploiter les mots précédemment utilisés dans l'acrostiche et dans la construction des expressions (père, thé, sucré, romantique, théâtre) :

²³⁰ Père – Sucre – Thé – Sourire

- Quand on peut voir le sourire de le (du) père ? Quand il boit du thé avec du sucre
- Le père boit du thé sucré avec un grand sourire
- Le thé avec 2 pièces de sucre cela oblige pour faire sourire le père
- Le père ne sourit pas parce qu'il a oublié le sucre pour faire du thé

Bonjour mon ami
 j'espère que tu vas bien ? moi, je suis
 très content parce que je suis
 retourné faire du sport encore.
 Le sport c'est ce que j'aime,
 quand je fais du sport j'oublie
 le monde, la douleur et tous les
 mauvais souvenirs.
 Quand je fais du sport je me
 transporte à l'autre monde, à
 l'autre vie spéciale.
 Après le sport, je bois le thé sucré
 avec mon père en écoutant la
 musique romantique et parlant du
 théâtre.

231

Figure 140 : 2D - texte "ce que j'aime"

❖ La résistance à la consigne

À l'opposé des cas de respect de la consigne, on peut noter certaines situations de résistance à la consigne : en effet, il y a résistance à la consigne quand, en ayant compris la consigne, l'apprenant.e accomplit la tâche mais résiste, délibérément ou pas, à jouer le jeu du respect de la scénarisation, des formes et thématiques d'écriture proposées.

On retrouve un cas de résistance à la consigne dans l'écriture du texte collectif « écrire, c'est voyager » avec l'étudiant 2V : dans cet atelier dont le but est de créer des définitions de l'écriture par concaténation, un formulaire préconçu sur un modèle de définition à deux

²³¹ Bonjour mon ami. J'espère que tu vas bien ? Moi, je suis très content parce que je suis retourné faire du sport encore. Le sport c'est ce que j'aime. Quand je fais du sport j'oublie le monde, la douleur et tous les mauvais souvenirs. Quand je fais du sport je me transporte à l'autre monde, à l'autre vie spéciale. Après le sport, je bois le thé sucré avec mon père en écoutant la musique romantique et (en) parlant du théâtre.

particules (A, c’est B) est remis à chaque apprenant.e, avec une suggestion de départ qui est : « écrire, c’est voyager ». Chaque apprenant.e lance un *parcours d’écriture* en proposant une définition de la deuxième particule (Voyager, c’est C), puis fait passer sa feuille à l’apprenant.e à sa droite qui propose à son tour une définition de la deuxième particule de la définition précédente (C, c’est D), et fait passer la feuille à sa droite, et ainsi de suite, jusqu’à ce que le formulaire fasse le tour des apprenant.es (D, c’est E ; E, c’est F ; F, c’est Z). Dans les trois extraits ci-dessous, on peut observer que les propositions de l’étudiant 2V (surlignées en rouge) sont, à chaque fois, en décalage avec les définitions qui précèdent (et semblent même occasionner une cascade d’autres propositions décalées). Au regard de ce décalage, on pourrait questionner la réelle compréhension de la consigne par l’étudiant ; cependant, une chose semble n’avoir pas échappé à sa compréhension : il sait qu’il doit recopier la deuxième particule de la définition précédente et ensuite proposer sa définition, mais au lieu de cette réécriture, il introduit une flèche pour renvoyer à la particule qu’il devait réécrire. Cette résistance délibérée à recopier la particule (par désir de simplicité ou de rapidité ?) désorganise la logique voulue dans l’exercice et empêche les propositions de l’étudiant 2V (et celles qui suivent) de produire du sens :

vivre beaucoup de choses.....	c'est ...savoir... ce que l'on veut pour le futur
Savoir ce que l'on veut pour le futur	c'est penser correctement.....
penser correctement.....	c'est ...penser... positivement.....
penser positivement.....	c'est passer du temps bien.....
avec mes amis J'ai dicté	c'est ...la lune.....
Cette dictée est trop difficile	c'est ...le étoile.....
la belle planète.....	

Figure 141 : 2A - extrait "écrire, c'est voyager"

²³² Vivre beaucoup de choses, c’est savoir ce que l’on veut pour le futur
 Savoir ce que l’on veut pour le futur, c’est penser correctement
 Penser correctement, c’est penser positivement
 Penser positivement, c’est passer du temps bien
J’ai passé du temps bien avec mes amis, c’est dicté
 Cette dictée est trop difficile, c’est la lune
 La belle planète, c’est les étoiles

parler de sentiment	c'est l'amour
l'amour	c'est ce que fait l'homme
ce que fait l'homme	c'est l'ensemble de son histoire
l'ensemble de son histoire	c'est la réalité de sa vie
la réalité de sa vie	c'est les idées nouvelles
réaliser bien les idées nouvelles	c'est réaliser bien les idées
mon bébé	c'est le roman
J'ai lu ce roman trois fois	c'est un poème
réaliser le sentiment	c'est Histoire

233

Figure 142 : 2K - extrait "écrire, c'est voyager"

réfléchir beaucoup	c'est pour bien comprendre
Bien Comprendre	c'est être rassuré
être rassuré	c'est exprimer bien choses
Exprimer bien choses	c'est tenir respecter les idées
respecter les idées	c'est les idées de quotidien
les idées du quotidien	c'est le rêve de la terre
le rêve de la terre	c'est la réalité de la nature
la réalité de la nature	c'est vivre avec les animaux
vivre avec les animaux	c'est aimer beaucoup la nature
je suis une personne	c'est de moi
demain je n'ai pas peur	c'est l'avenir

234

Figure 143 : 2C - extrait "écrire, c'est voyager"

²³³ Parler de sentiment, c'est l'amour
 L'amour, c'est ce qui fait l'Homme
 Ce qui fait l'homme, c'est l'ensemble de son histoire
 L'ensemble de son histoire, c'est la réalité de sa vie
 La réalité de sa vie, c'est les idées nouvelles
 Les idées nouvelles, c'est réaliser bien les idées
Mon bébé, c'est le roman
 J'ai lu ce roman trois fois, c'est un poème
 Réaliser le sentiment, c'est Histoire
²³⁴ Réfléchir beaucoup, c'est pour bien comprendre
 Bien comprendre, c'est être rassuré
 Être rassuré, c'est exprimer bien les choses
 Exprimer bien les choses, c'est respecter les idées
 Respecter les idées, c'est les idées du quotidien
 Les idées du quotidien, c'est le rêve de la terre
 Le rêve de la terre, c'est la réalité de la nature
 La réalité de la nature, c'est vivre avec les animaux
 Vivre avec les animaux, c'est aimer beaucoup la nature
Je suis une personne, c'est demain

En outre, dans l’atelier « lettre de non-motivation », on retrouve un autre type de résistance à la consigne qui, cette fois-ci, s’apparente à un blocage face à des consignes d’écriture jugées sans doute trop éloignées du genre attendu : dans cet atelier, les apprenant.e rédigent une lettre de non-motivation dans laquelle ils.elles reprennent une accroche « à éviter » ou s’en inspirent, ils.elles mentionnent leur motivation et leurs qualités et/ou défauts avec exagération (en visant l’aspect comique), pour à la fin, refuser poliment et gentiment l’offre à laquelle ils.elles postulent et demander quand-même un rendez-vous pour un entretien. Si plusieurs apprenant.es ont joué le jeu en adoptant le côté ludique de l’activité, certain.es ont été confronté.es à un blocage psychologique, tantôt concernant l’exagération des qualités/défauts, tantôt concernant le refus de l’offre ; si elles étaient déjà évidentes lors des échanges avant l’écriture des lettres, ces résistances se sont révélées dans certains textes. Dans l’extrait ci-dessous, par exemple, on peut remarquer que l’étudiant 2E utilise l’exagération à deux moments avec notamment deux accroches piochées dans la liste fournie aux apprenant.es des accroches à éviter : il s’agit de l’accroche « superhéros » (*vous cherchez quelqu'un qui va projeter votre société dans les années à venir ? Je suis la personne qu'il vous faut*) et l’accroche « too-much » (*j'ai l'honneur de venir par la présente solliciter votre haute bienveillance, de bien vouloir m'accorder un emploi au sein de votre honorable établissement que vous voyez convenable à mes compétences*). Il résiste néanmoins quant à exagérer les qualités/défauts (et/ou les tourner en dérision) ou à formuler un refus de l’offre, sans doute en accord avec le principe qui s’était dégagé des échanges durant l’atelier, selon lequel *on ne peut pas refuser une offre dans une lettre de motivation* :

Objet: poste d'employé de banque.
Le 05/03/2018

Madame, Monsieur

Je vous écris suite à votre proposition de poste d'employé de secteur de réception parue dans le journal «le figarue» dans votre banque "société générale".
Vous cherchez quelqu'un qui va projeter votre société dans les années à venir? Je suis la personne qu'il vous faut.

J'ai travaillé en République tchèque 3 ans dans le secteur d'accueil dans le hôtel «four seasons»
J'ai déjà une très longue expérience, d'emploi dans le secteur de réception, d'accueillir les clients et de faire des bonnes relations avec les clients.
J'ai l'honneur de venir par la présente solliciter votre haute bienveillance, de bien vouloir m'accorder un emploi au sein de votre honorable établissement que vous voyez convenable à mes compétences.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie, Madame, Monsieur d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

235

Figure 144 : 2E - texte "lettre de non-motivation"

235
Objet : poste d'employé de banque
Le 05/0/2018

Madame, Monsieur

Je vous écris suite à votre proposition de poste d'employé de secteur de réception parue dans le journal "le figarue" dans votre banque "société générale".

Vous cherchez quelqu'un qui va projeter votre société dans les années à venir ? Je suis la personne qu'il vous faut.

J'ai travaillé en République tchèque 3 ans dans le secteur d'accueil dans l'hôtel "four seasons". J'ai déjà une très longue expérience d'emploi dans le secteur de réception, d'accueillir les clients et de faire de bonnes relations avec les clients.

J'ai l'honneur de venir par la présente solliciter votre haute bienveillance, de bien vouloir m'accorder un emploi au sein de votre honorable établissement que vous voyez convenable à mes compétences.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie, madame, monsieur d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

❖ Le non accomplissement de la tâche

En considérant les productions écrites²³⁶, si un.e apprenant.e n’accomplit pas la tâche, qu’il.elle ait compris ou pas la consigne, on peut dire qu’il y a *non-engagement* de sa part vis-à-vis de la tâche donnée. L’action étant au cœur de l’engagement, le non accomplissement de la tâche signifie que l’apprenant.e ne fournit aucune preuve d’une potentielle construction de sens ou de non construction de sens, ni dans la compréhension de la consigne, ni dans l’application de celle-ci.

On retrouve chez les apprenant.es plusieurs situations de ce *non-engagement* dans l’accomplissement de la tâche : c’est le cas avec l’apprenant 2A, l’apprenant 2K ou encore de l’apprenante 2O concernant le texte « histoire d’écriture » : bien qu’ayant recueilli les mots et créé les expressions autour de « l’écriture », ces apprenant.es s’abstiennent de raconter une histoire (fiction ou souvenir) liée à l’écriture (apprentissage, pratique, etc.), dans le cadre de la production « histoire d’écriture ». C’est également le cas avec l’apprenante 2N qui, après avoir constitué la liste de mots dans l’atelier « le voyage », n’a pas réalisé la tâche de création des expressions.

Évidemment, ces situations de non accomplissement de la tâche peuvent être liées à une incompréhension de la consigne mais, comme nous allons le voir maintenant, même en cas d’incompréhension de la consigne, il y a des postures davantage engageantes que nous désignons comme des *postures de simulation*.

❖ La construction de sens par simulation

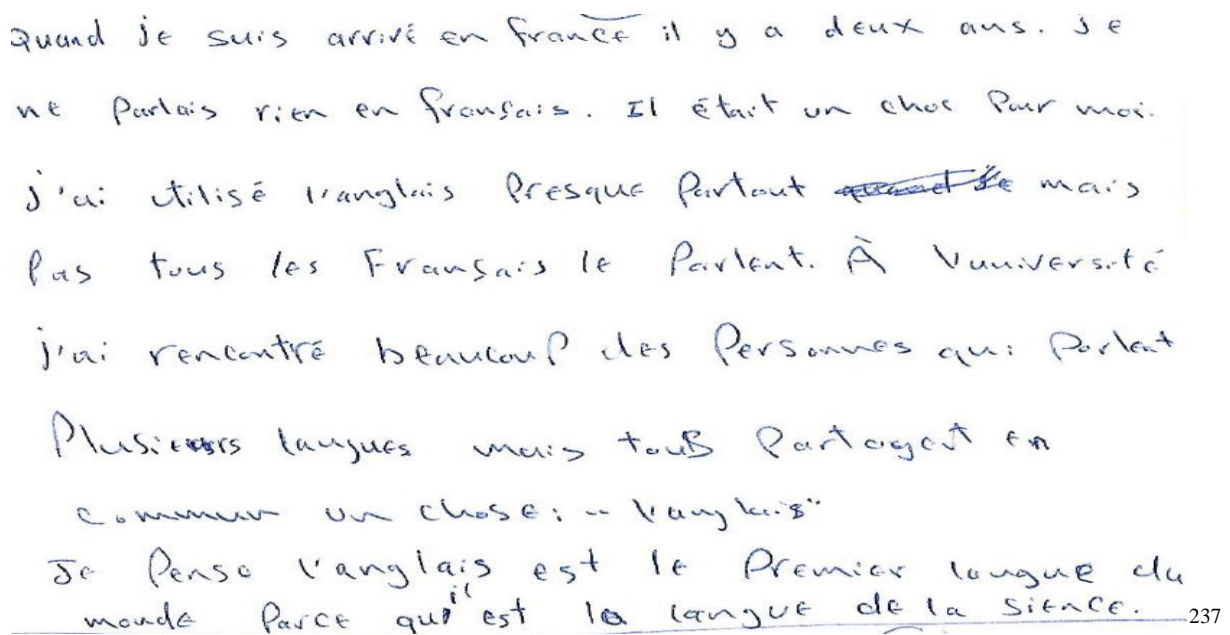
La simulation est entendue ici comme une réalisation appliquée d’une tâche dans un décor différent de celui prévu : au regard de la situation, la simulation peut être accompagnée d’une construction de sens ou non.

La construction de sens par simulation est un accomplissement raisonné de la tâche, supposé répondre à une consigne non comprise, dans lequel un sens est construit : il y a construction de sens par simulation quand, n’ayant pas compris la consigne, l’apprenant.e accomplit quand même la tâche en cherchant à construire du sens autour de la scénarisation,

²³⁶ Certains types de données recueillies (des données vidéos par exemple) pourraient permettre d’analyser différentes nuances dans ce cas : nous en discutons plus bas dans le point *Pour aller plus loin dans les analyses de l’engagement sur les trois plans*.

des formes et des thématiques d'écriture proposées, d'après ce qu'il.elle aurait compris de la consigne.

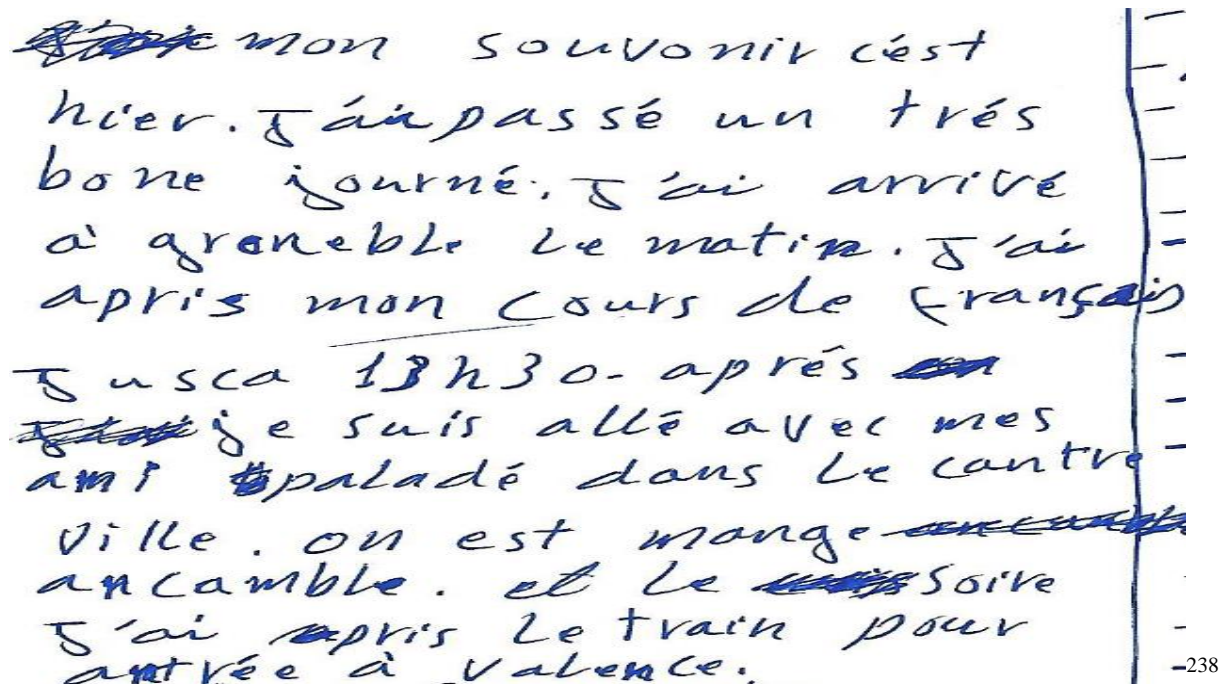
On retrouve un cas de construction de sens par simulation avec les étudiants 2M et 2V dans la production du texte « histoire d'écriture ». Dans cette production, les apprenant.es sont invité.es à raconter une histoire (fiction ou souvenir) liée à l'écriture (une situation d'apprentissage, de pratique, etc.), en exploitant des mots et expressions initialement recueillis autour de « l'écriture » :



Quand je suis arrivé en France il y a deux ans. Je ne parlais rien en Français. Il était un choc pour moi. J'ai utilisé l'anglais presque partout ~~partout~~ mais pas tous les Français le parlent. À l'université j'ai rencontré beaucoup des personnes qui parlent plusieurs langues mais tous partagent en commun un chose : « l'anglais »
Je pense l'anglais est le premier langue du monde parce qu'il est la langue de la science. ²³⁷

Figure 145 : 2M - texte "histoire d'écriture"

²³⁷ Quand je suis en France il y a deux ans, je ne parlais rien en Français. Il était un choc pour moi. J'ai utilisé l'anglais presque partout mais pas tous les Français le parlent. À l'université j'ai rencontré beaucoup des personnes qui parlent plusieurs langues mais tous partagent en commun une chose : « l'anglais ». Je pense l'anglais est la première langue du monde parce qu'il est la langue de la science.



~~Mon~~ mon souvenir c'est
hier. J'ai passé un très
bonne journée. J'ai arrivé
à Grenoble le matin. J'ai
appris mon cours de français
jusqu'à 13h30. après ~~je~~
~~je~~ je suis allé avec mes
ami ~~me~~ balader dans le centre
ville. on est mangé ~~ensemble~~
ensemble. et le ~~soir~~ soir
J'ai pris le train pour
rentrer à Valence.

Figure 146 : 2V - texte "histoire d'écriture"

Dans les productions ci-dessus des deux apprenants, on note clairement une incompréhension (ou une compréhension partielle) de la consigne : ils ne font mention à aucun moment de la thématique de *l'écriture* qui est pourtant l'aspect capital requis dans le texte ; il n'y a pas non plus d'éléments évidents qui pourraient faire croire que ces étudiants ont compris la consigne mais n'ont pu (par manque de temps par exemple) ou voulu (par résistance à la consigne) l'appliquer. Il s'agit donc d'un cas d'incompréhension ou de compréhension partielle de la consigne. On peut noter néanmoins, dans les deux textes, plusieurs éléments qui montrent que les apprenant.es ont essayé de se rapprocher au mieux de la consigne : par exemple, il y a la concentration sur l'aspect « raconter des souvenirs » ; les apprenants ensuite font bien correspondre ces souvenirs à des situations personnelles de pratique/apprentissage du français, mais sans lien clair avec l'écriture. Les productions ne sont donc pas totalement exemptes d'engagement, cet engagement est simplement partiel et concerne quelques aspects de la consigne que les apprenants auraient saisis.

Contrairement aux productions susmentionnées dans lesquelles l'essai de construction de sens s'est opéré dans le fond des textes (thématiques et les détails du contexte), dans

²³⁸ Mon souvenir c'est hier. J'ai passé une très bonne journée. Je suis arrivé à Grenoble le matin. J'ai appris mon cours de français jusqu'à 13h30. Après je suis allé avec mes amis me balader dans le centre-ville. On a mangé ensemble. Et le soir j'ai pris le train pour rentrer à Valence.

l'exemple ci-dessous, dans le texte collectif « écrire, c'est voyager », la construction de sens par simulation touche la scénarisation : cet écrit consistait à créer des définitions de l'écriture par concaténation (cf. la description de l'atelier dans le point 6.1 du chapitre 8) ; l'étudiant 3J ne semble pas avoir complètement compris comment réaliser la conclusion de son *parcours d'écriture* qui, on peut le voir dans l'extrait ci-dessous, devait être « écrire, c'est pouvoir » au lieu de « écrire, c'est transmettre une idée dans le papier ». L'apprenant semble avoir compris le fait que le *parcours d'écriture* devait aboutir à une définition de « écrire », mais il n'a pas saisi le fait que cette conclusion devait découler de la dernière proposition (et non d'une nouvelle définition à inventer).

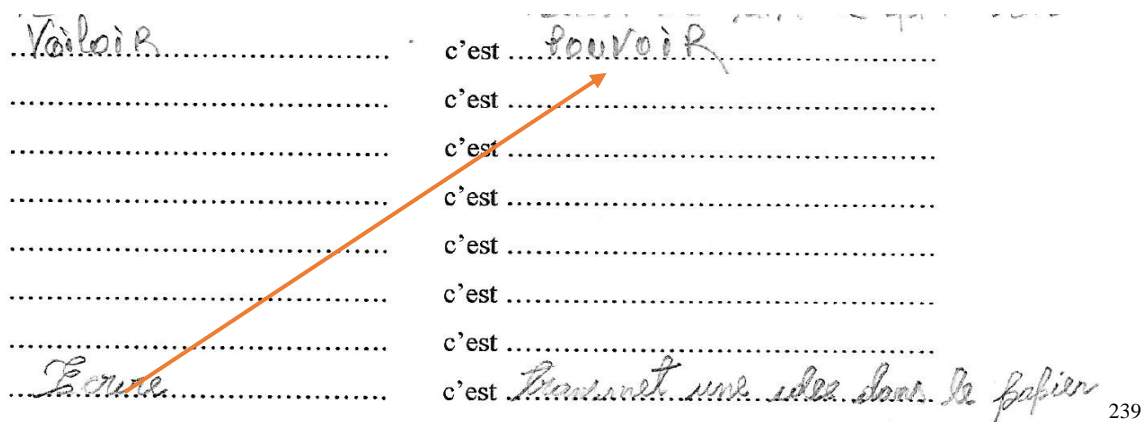


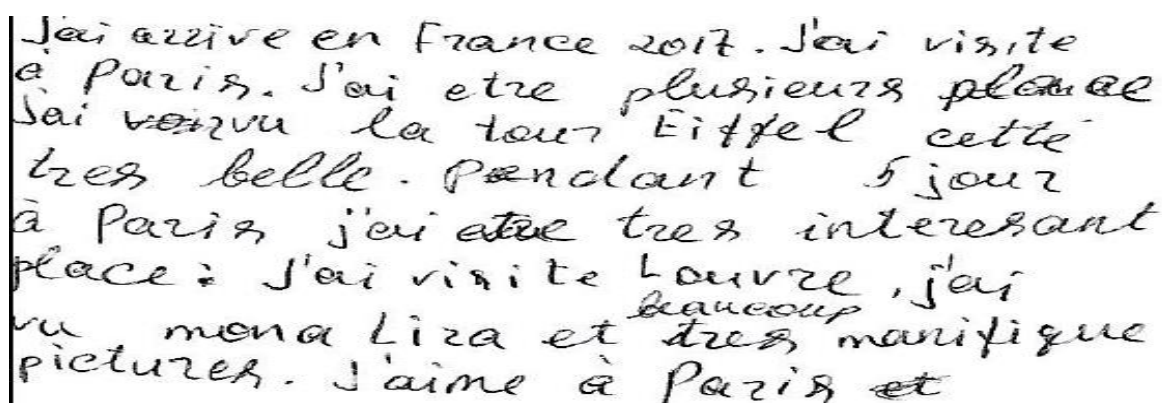
Figure 147 : 3J - extrait de "écrire, c'est voyager"

❖ La non construction de sens par simulation ou le *faire juste pour faire*

Si malgré la non compréhension de la consigne on peut interpréter, dans certains textes produits, un essai de construction de sens, dans certains autres textes, les traces de cet essai de construction de sens ne sont pas évidentes. Nous désignons ces cas comme des cas de non construction de sens par simulation. La non construction de sens par simulation est un accomplissement raisonné supposé répondre à une consigne non comprise, dans lequel accomplissement, au regard de la situation donnée, il n'y a pas de construction de sens apparente. Il y a non construction de sens par simulation quand, n'ayant pas compris la consigne, l'apprenant.e accomplit quand même la tâche sans arriver à construire du sens autour

de la scénarisation, des formes et des thématiques d’écriture proposées : il s’agit ici du *faire juste pour faire*.

C’est le cas avec l’apprenante 2F concernant le texte « histoire d’écriture » : même si on peut noter une prise en compte d’une forme (un souvenir, une histoire) qui pourrait convenir à la tâche d’écriture demandée, l’apprenante n’est pas du tout dans la thématique (l’écriture) :



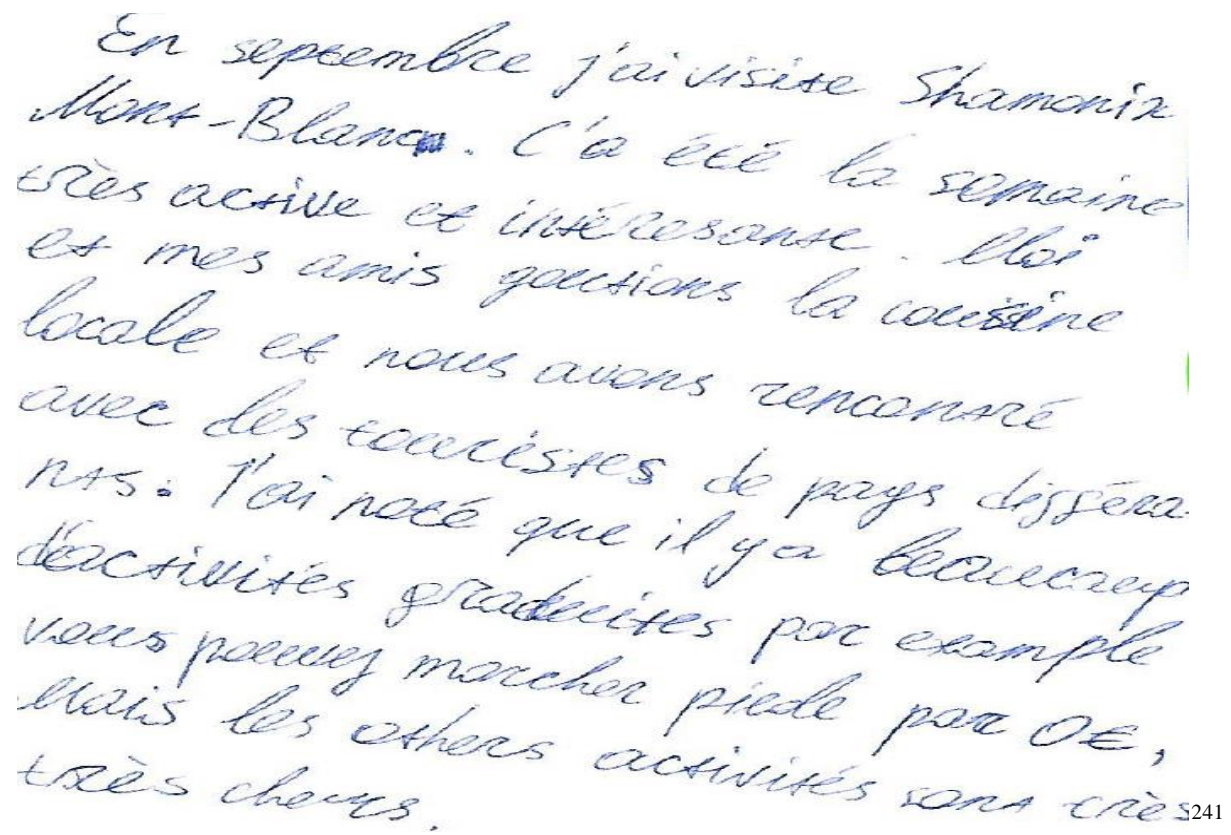
J'ai arrive en France 2017. J'ai visite
a Paris. J'ai etre plusieurs placee
J'ai vevu la tour Eiffel cette
tres belle. Pendant 5 jour
à Paris j'ai ete tres interesant
place : J'ai visite Louvre, j'ai
vu mona Liza et ^{beaucoup} tres magnifique
pictures. J'aime à Paris et

240

Figure 148 : 2F - texte "histoire d'écriture"

Il en est de même avec l’étudiant 2L, l’étudiant 2H et l’étudiant 2I concernant l’écriture du même texte (« histoire d’écriture ») :

²⁴⁰ Je suis arrivé en France en 2017. J’ai visité Paris. J’ai été dans plusieurs places. J’ai vu la tour Eiffel. C’était (elle était) très belle. Pendant 5 jours à Paris j’ai été dans de très intéressantes places : j’ai visité le Louvre, j’ai vu Mona Liza et beaucoup (d’autres) très magnifiques peintures. J’aime à Paris (j’aime Paris ?)



En septembre j'ai visité Chamonix Mont-Blanc. C'a été la semaine très active et intéressante. Moi et mes amis goûtons la cuisine locale et nous avons rencontré avec des touristes de pays différents. J'ai noté que il y a beaucoup d'activités gratuites par exemple vous pouvez marcher pied par 0€, mais les autres activités sont très chères.

Figure 149 : 2I - texte "histoire d'écriture"

Au vu du grand nombre d'étudiant.es ayant été en difficulté avec la production de ce texte « histoire d'écriture » (neuf étudiant.es dont trois concerné.es par le non accomplissement de la tâche, deux par la construction de sens par simulation et quatre par la non construction de sens par simulation), nous ne pouvons nous empêcher de questionner une potentielle difficulté liée à la consigne ou un possible manque de clarté de notre part lors de l'explication de la consigne, ou encore une situation d'explication spontanée de la consigne entre pairs, situation qui peut souvent induire plusieurs apprenant.es en erreur si l'étudiant.e qui réexplique la consigne n'a pas lui-même bien compris la consigne. En prenant en compte le fait que les autres apprenant.es ont compris et respecté la consigne, comme le témoigne l'extrait ci-dessous, cette dernière hypothèse de l'explication spontanée de la consigne entre pairs nous semble la plus plausible :

²⁴¹ En septembre j'ai visité Chamonix Mont-Blanc. C'a été la semaine très active et intéressante. Moi et mes amis goûtons la cuisine locale et nous avons rencontré avec des touristes de pays différents. J'ai noté qu'il y a beaucoup d'activités gratuites par exemple vous pouvez marcher pied (à pied) par 0€, mais les autres (autres) activités sont très très chères.

① Je me rappelle la première fois j'ai écrit un long texte, j'étais seule dans ma chambre il ~~pluait~~ pluait, j'étais pas très contente ni triste, mais je me suis sentie que j'avais besoin d'écrire, alors j'ai commencé à écrire ce qui était le texte le plus long que j'ai jamais écrit jusqu'à ce moment là.

242

Figure 150 : 2R - texte "histoire d'écriture"

Dans la production du texte « histoire d’écriture », plusieurs étudiant.es concerné.es par la non construction de sens par simulation semblent donc avoir procédé par explication spontanée de la consigne entre pairs et ont alors pu comprendre qu’il fallait évoquer et raconter n’importe quelle histoire, en omettant le point essentiel qu’est l’écriture : l’étudiante 2F est la femme de l’étudiant 2I et les deux s’asseyaient très souvent côte à côte. Une explication spontanée entre pairs a donc pu induire ce petit groupe (le couple et potentiellement les étudiant.es qui étaient à côté) en erreur vis-à-vis de la tâche qu’il y avait à accomplir. Toujours est-il que ces apprenant.es répondent à la consigne avec une manière qui relève du *faire juste pour faire*.

On rencontre également ce cas de *faire juste pour faire* dans l’atelier « le voyage », avec l’apprenant 2L dans sa proposition de liste de mots : l’activité consistait, pour les apprenant.es, à lister des mots qui leur viennent à l’esprit à l’évocation du terme « *voyage* ». L’apprenant 2L ne semble pas avoir compris cet objectif de la constitution de la liste ; à la place des « mots qui lui viennent à l’esprit », il a listé des mots tous tirés du texte support qui a été distribué (extrait de *Voyage en Orient* de Lamartine). La constitution de cette liste peut avoir suivi une certaine logique de la part de l’apprenant, mais elle ne nous laisse pas de pistes évidentes pour interpréter un lien avec l’expérience personnelle de l’apprenant ; la constitution de sa liste représente donc une non construction de sens par simulation, dans le cadre de l’activité en question et de la consigne donnée.

²⁴² Je me rappelle la première fois (où) j’ai écrit un long texte, j’étais seule dans ma chambre il pluait (pleuvait), j’étais pas très contente ni triste, mais je me suis sentie que j’avais besoin d’écrire, alors j’ai commencé à écrire ce qui était le texte le plus long que j’ai jamais écrit jusqu’à ce moment là.

- navigation
- forment
- Bosphore
- longeant
- intérieure
- merveilleux
- involontaire
- Comparer

Figure 151 : 2L - extrait "le voyage"

En définitive, notons que la non construction de sens par simulation ne signifie pas non construction de sens tout court. Elle témoigne simplement d'un niveau bas d'engagement de l'apprenant.e par rapport à une consigne en question, c'est-à-dire que cette consigne ne rencontre pas totalement la compréhension de l'apprenant.e ; elle s'éloigne par conséquent d'une possible mise en lien avec les connaissances, les expériences et l'attention de celui.celle-ci, ce qui fait que l'accomplissement de cette consigne est contextuellement dépourvu du sens. Cependant, comme on a pu le remarquer dans les textes ci-dessus (des étudiant.es 2F et 2I), on peut noter la présence de beaucoup d'idées, énoncées souvent avec détail et clarté, ou encore des tournures ironiques, ce qui témoigne d'un engagement, mais sur un plan autre que celui des consignes, en l'occurrence le plan de l'écriture que nous aborderons plus bas (dans le point 3.3).

3.2. L'engagement sur le plan de la sociabilisation

Après le plan des consignes, le deuxième plan sur lequel se manifeste l'engagement des apprenant.es dans leurs productions d'écrits concerne la sociabilisation. Telle que nous l'envisageons dans le cadre de ces analyses, la sociabilisation se réfère aux rapports que l'apprenant.e entretient avec lui.elle-même et avec le groupe (l'animateur et les autres participant.es). Les manifestations dans les productions des dimensions interpersonnelles et altéritaires sont donc ce qui nous intéresse principalement ici.

❖ L’expression de l’identité et le rapport aux autres

Selon le type d’écrit à produire, l’écriture est souvent un lieu de manifestation de l’identité et de l’inscription de chaque apprenant.e au sein du groupe dans lequel il.elle effectue son apprentissage.

Dans certains écrits, on peut remarquer une sorte d’identification, un dévoilement de soi de la part des apprenant.es. Cette identification peut se faire à travers une présentation de soi ou d’un trait de soi (sa personnalité, son opinion, ses habitudes, ses hobbies, etc.). Dans les extraits ci-dessous, par exemple, l’apprenante 2R et l’apprenant 2D partagent leur passion, l’une pour la création d’images vivantes et l’autre pour la création d’histoires :

choix du métier: réalisation → réalisatrice 2R

Pourquoi ce métier? parce que j'aime m'exprimer par les images
j'aime créer des images vivantes, et j'aime raconter des histoires de gens
par les images. je crois que c'est plus touchant et réel. 243

Figure 152 : 2R - extrait "le métier de rêve"

① choisir un métier →
écrivain

② Pourquoi? → parce que j'aime imaginer, et réfléchir et
créer une histoire. Surtout les contes étiologiques. Par exemple
l'histoire "pourquoi les éléphants ont-ils une trompe"
et "pourquoi les fourmis sont noires".
Donc l'écrivain peut réaliser la vie qu'il veut, sans quand
il veut. 244

Figure 153 : 2D - extrait "le métier de rêve"

²⁴³ Choix du métier : réalisation – réalisatrice

Pourquoi ce métier ? Parce que j'aime m'exprimer par les images, j'aime créer des images vivantes. Et j'aime raconter des histoires de gens par les images. Je crois que c'est plus touchant et réel.

²⁴⁴ Choisir un métier : écrivain (écrivain)

Pourquoi ? Parce que j'aime imaginer et réfléchir et créer une histoire. Surtout les contes étiologiques. Par exemple l'histoire "pourquoi les éléphants ont-ils une trompe" et "pourquoi les fourmis (sont) noires". Donc l'écrivain peut réaliser la vie qu'il veut quand il veut.

L'identification peut se faire également à travers l'affirmation de son identité (ses langues, ses valeurs, sa croyance) :

Portugais

Je parle avec mes parents, mes
amis e avec toutes les personnes
qui parlent cett langue j'aime
portugais pour moi c'est la langue
plus jolie et facile de monde 🌍

Figure 154 : 3P - extrait "mes langues, mon monde"

D'autre part, l'inscription des apprenant.es dans le groupe s'est souvent manifestée par de la bienveillance dans les propos tenus à l'écrit, à travers des échanges de mots bienveillants, des évaluations (commentaires) positives ou gentiment taquines (échanges d'ordre humoristique ou ironique) des autres ou de leurs productions, ou encore l'emploi des « mots magiques » (merci, s'il vous plaît, bon courage, etc.). Dans l'extrait ci-dessous, l'apprenante 3G réagit sous forme de commentaire, non sans humour, au post de l'apprenant 3H qui listait les langues qu'il parle et le degré de maîtrise de ces langues :



Figure 155 : 3H - extrait "mes langues, mon monde"

Enfin, on peut remarquer des traces de l'inscription dans le groupe par ce que nous pouvons désigner comme de la collaboration dans l'écriture : c'est le cas, par exemple, quand certains membres du groupe sont cités dans les écrits d'autres participant.es en tant qu'objet ou sujet de leur production. Dans les extraits ci-dessous, on peut identifier le fait que les apprenant.es Saleh et Burhan sont utilisés comme des personnages dans les écrits :

Handwritten text in cursive: "saleh mange beaucoup de chocolat noir sans sucre". The text is written in dark ink on a white background.

245

Figure 156 : 2C - extrait "l'alexandrin"

Handwritten text in blue ink: "Cher Burhan! Je suis heureux de vous annoncer que dans 1 mois j'aurai mon propre appartement au centre-ville, et je suis très optimiste de partir à Lyon. J'espère te voir le plus vite possible pour qu'on puisse fêter cet occasion." The text is written in a clear, legible cursive style.

246

Figure 157 : 3A - extrait "mon logement"

❖ La confiance et l’estime de soi

L’engagement des apprenant.es dans leurs productions se manifeste souvent à travers l’expression de la confiance en soi et de l’estime de soi. Ces deux notions (confiance en soi et estime de soi) renvoient ici à l’image de soi en tant qu’être social, ayant de la valeur, digne de respect, d’amour, capable de réussir et de réaliser des choses importantes.

Dans les extraits ci-dessous, tout en présentant les métiers qu’ils.elles aimeraient exercer, les apprenant.es expriment leurs différents talents, qualités, compétences ou expériences, et donc leur utilité sociale :

²⁴⁵ Saleh mange beaucoup de chocolat noir sans sucre

²⁴⁶ Cher Burhan ! Je suis heureux de vous annoncer que dans 1 mois j’aurais mon propre appartement au centre-ville, et je suis très optimiste de partir à Lyon. J’espère te voir le plus vite possible pour qu’on puisse fêter cette occasion.

Je voudrais bien devenir Professeur de
 Mathématiques en France, ^{et j'ai choisi cette métier} parce que
 j'ai déjà passé un diplôme en
 Irak, c'était bac + 4 c'est-à-dire
 Master 1 ici en France.

247

Figure 158 : 3K - extrait "le métier de rêve"

1- choix du métier . musicien .
 2- Pourquoi ?
 parce que j'aime la musique ~~est~~ ^{ma} ~~mon~~ vie
 aussi j'ai essayé beaucoup que je apprendre la music
 et j'ai travaillé en music ça fait 6 ans .
 et j'ai apprendre ^{la} différents musique !
 Je vous remercie .

248

Figure 159 : 2T - extrait "le métier de rêve"

²⁴⁷ Je voudrais bien devenir professeur de mathématiques en France, et j'ai choisi ce métier parce que j'ai déjà passé un diplôme en Irak, c'était bac+4 c'est-à-dire Master 1 ici en France.

²⁴⁸ Choix du métier : musicien

Pourquoi ? Parce que j'aime la musique. La musique est ma vie. Aussi j'ai essayé beaucoup d'apprendre la musique et j'ai travaillé en musique ça fait 6 ans. Et j'ai appris les différentes musiques ! Je vous remercie.

* Je voudrais être un cuisinier. En fait, j'adore faire de la cuisine. Je cuisine très bien. Je voudrais savoir la culture de la cuisine dans tous les pays et j'aimerais savoir faire tous les assiettes internationales et la nourriture internationale. Je me sens que ma vie est dans la cuisine quand je cuisine quelque chose.

249

Figure 160 : 2E - extrait "le métier de rêve"

Le positionnement de l'apprenant.e comme être social se manifeste souvent également dans l'appréciation de ses capacités, de son parcours (académique, culturel, etc.), de ses réalisations, dans l'expression de sa fierté, de sa chance, de ses opportunités (d'étude, de travail, de voyage, etc.) ou encore simplement par la présentation d'une image positive de soi (en parlant positivement de soi).

Dans l'extrait ci-dessous, l'apprenant 3A exprime sa fierté du fait de son profil plurilingue et des avantages en termes de ressentis, de rencontres et d'aide aux autres que cela lui procure :

C'est vrai que je parle plusieurs langues et ça me fait du bien de parler d'autre langue que ma langue maternelle pour aider les gens ou bien pour aider quelqu'un qui a besoin d'un aide. En tout cas j'ai fier de moi que même

Figure 161 : 3A - extrait "mes langues, mon monde"

À la suite du carré lescurien, l'apprenant 3H et l'apprenante 3M, dont les mots choisis pour « l'acrostiche » étaient respectivement « bonheur » et « amour », ont construit des

²⁴⁹ Je voudrais être un cuisinier. En fait, j'adore faire la cuisine. Je cuisine très bien. Je voudrais savoir la culture de la cuisine dans tous les pays et j'aimerais savoir faire toutes les assiettes internationales et la nourriture internationale. Je me sens que ma vie est dans la cuisine quand je cuisine quelque chose.

expressions dans lesquelles on retrouve leur joie liée à l'opportunité d'étudier à l'université (au CUEF) :

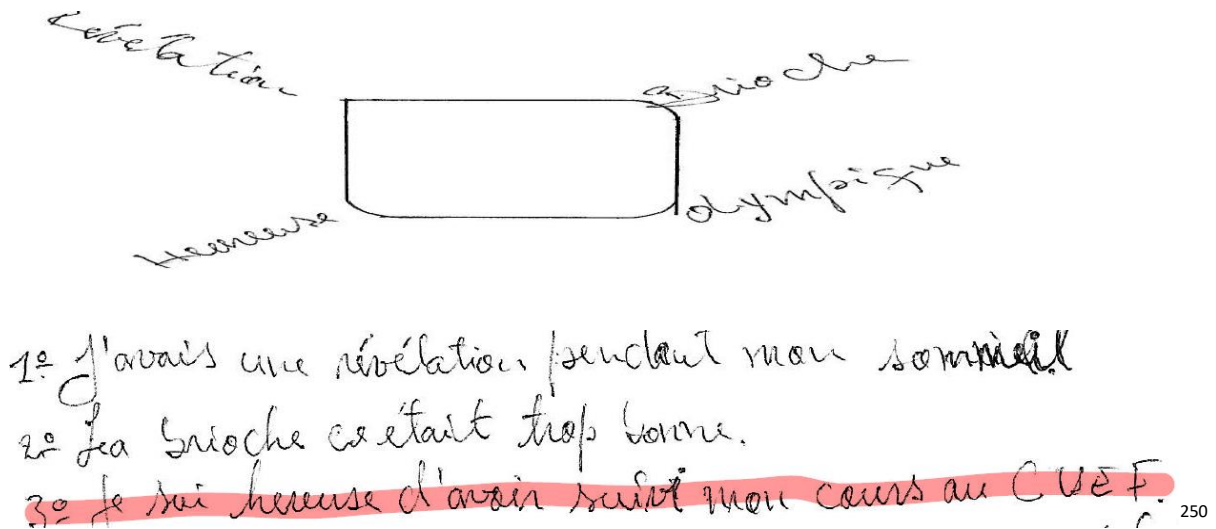


Figure 162 : 3H - extrait "l'acrostiche"

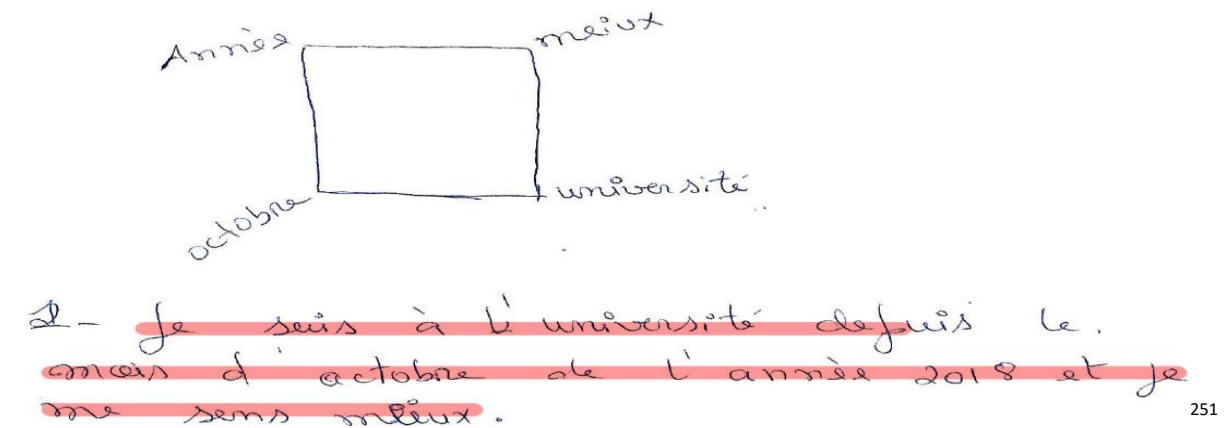


Figure 163 : 3M - extrait "l'acrostiche"

Si, dans ces présentations on note une présence positive de l'image de soi, dans certaines autres, cette présence peut être plutôt négative, ce qui traduit un engagement moins profond de la personne du fait de cet aspect négatif dont ne se nourrit pas l'engagement. On rencontre ce cas, par exemple, avec l'extrait ci-dessous de l'apprenante 2B :

²⁵⁰ Révélation – Brioche – Heureuse – Olympique

J'avais une révélation pendant mon sommeil

La brioche ça était trop bonne

Je suis heureuse d'avoir suivi mon cours au CUEF.

²⁵¹ Année – Mieux – Octobre – Université

Je suis à l'université depuis le mois d'octobre de l'année 2018 et je me sens mieux.

J'aime caractériel: in ur yan
parce que ~~de~~ de tout temps je suis de mauvaise
humeur. et aussi j'aime n'importe quel caractère. 252

Figure 164 : 2B - extrait "le métier de rêve"

Enfin, le positionnement comme être social de la part des apprenant.es se manifeste, dans leurs écrits, dans leurs prises de position, dans le partage d'opinions ou de points de vue, ou encore dans leurs postures réflexives (au sujet de problématiques sociales par exemple) :

Un état sans liberté est
une mort sociale 253

Figure 165 : 2O - extrait "l'alexandrin"

- la liberté est acceptée les autres person
- la liberté c'est accepter les autres personnes 254

Figure 166 : 2V - extrait "l'alexandrin"

③ des gens qui habitent ^{dans les} pays en liberté,
④ ils peuvent ^{aussi} développer ^{très vite et mieux} que les autres
⑤ Pour changer la dictature à la liberté,
⑥ Il faut manifester et protéger les lois. 255

Figure 167 : 2F - extrait "l'alexandrin"

²⁵² J'aime caractériel : parce que de tout temps je suis de mauvaise humeur. Et aussi j'aime n'importe quel caractère.

²⁵³ Un état sans liberté est une mort sociale

²⁵⁴ La liberté c'est accepter les autres personnes

²⁵⁵ Les gens qui habitent dans les pays en liberté

soit on être ensemble soit on meurt

256

Figure 168 : 2K - extrait "l'alexandrin"

L'humain a besoin ^{naturellement} d'espoir pour réaliser ses rêves

Figure 169 : 3G - extrait "l'acrostiche"

Tout ce qui est contre la justice est pour l'injustice

Figure 170 : 2C - extrait "le syllogisme"

❖ L'autonomie et la liberté

Un dernier indice d'engagement dans l'écriture sur le plan de la sociabilisation que nous relevons concerne l'autonomie et la liberté : il s'agit ici du sentiment de liberté et de sécurité qui poussent à dépasser l'insécurité et à prendre des initiatives. Dans les retours qu'ils.elles ont fait à propos des ateliers d'écriture, les apprenant.es ont indiqué avoir apprécié la liberté qu'ils.elles ressentaient dans les processus de travail et la pratique de l'écriture. Des traces de cette liberté peuvent être observées dans les prises d'initiative, des plus simples (par exemple l'habitudes d'écrire les dates) aux plus poussées comme l'accomplissement de tâches supplémentaires pertinentes (par exemple, constituer une liste de 20 mots en lieu et place des 15 mots demandés) ou l'ajout d'une touche de créativité dans l'accomplissement de la tâche demandée.

En guise d'exemple, dans son acrostiche sur le mot *partir*, l'apprenante 2R prend l'initiative de chercher pour chaque lettre constituant le mot, plusieurs autres mots (3 à 6) qui commencent par la même initiale, alors qu'il n'était demandé qu'un ou deux mots pour chaque initiale :

Peuvent se développer vite et mieux que les autres
 Pour changer la dictature à la liberté
 Il faut manifester et protéger les lois

²⁵⁶ Soit on est ensemble soit on meurt (l'unité ou la mort)

²⁵⁷ L'humain a besoin naturellement d'espoir pour réaliser ses rêves.

²⁵⁸ Tout ce qui est contre la justice est pour l'injustice

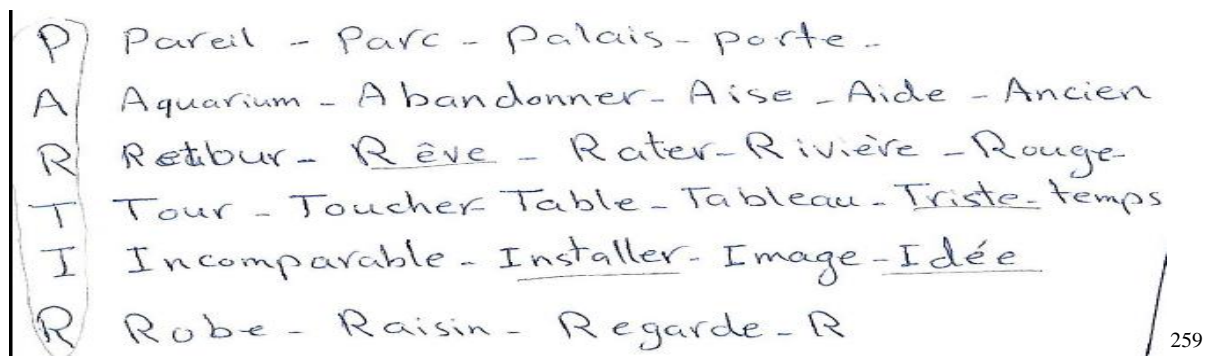


Figure 171 : 2R - extrait "l'acrostiche"

Dans l'extrait ci-dessous, on peut noter par ailleurs la manifestation de la prise d'initiative dans l'atelier « *Le voyage* », de la part de l'apprenant 2I, dans la forme d'organisation de sa liste sous forme d'une figure (parapluie ? arbre ?) :

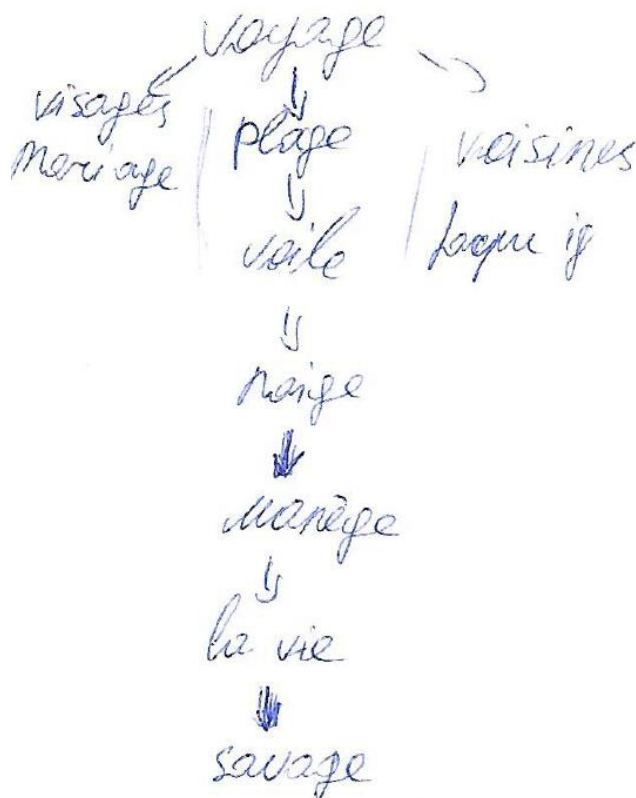


Figure 172 : 2I - extrait "le voyage"

259 P = Pareil, Parc, Palais, Porte
 A = Aquarium, Abandonner, Aise, Aide, Ancien
 R = Retour, Rêve, Rater, Rivière, Rouge
 T = Tour, Toucher, Table, Tableau, Triste, Temps
 I = Incomparable, Installer, Image, Idée
 R = Robe, Raisin, Regarder

3.3. L'engagement sur le plan de l'écriture

Pour les indices sur ce troisième plan d'engagement, nous avons pris en compte cinq des *six traits d'écriture* qui sont des composantes de l'écriture (Spandel, 2004 et Saada & Fortin, 2010), à savoir : les idées, la structure, le choix des mots, la voix et la fluidité des phrases²⁶⁰. La prise en compte de ces différents traits dans l'analyse de l'engagement permet d'observer avec précision les axes sur lesquels un.e apprenant.e s'engage plus ou moins ; elle permet un regard plus juste des productions de l'apprenant.e et évite de considérer un engagement ou un non-engagement dans l'écriture qui, en fait, envisagé de manière générale, ne fait pas beaucoup sens. Les traits considérés ici sont interdépendants et ne sont pas hiérarchiques.

❖ Les idées

Les idées de l'écriture peuvent généralement venir un peu de partout, de ce qui est important pour la personne qui écrit, de son vécu, de ses pensées, ses projets, de ses expériences, des autres autour de soi, etc. : toutes les idées sont bonnes, encore faut-il qu'elles soient pertinentes. Dans les ateliers d'écriture qui ont été proposés aux apprenant.es, du fait du rapprochement des thématiques d'écriture avec les expériences personnelles des apprenant.es, l'idée principale d'écriture a souvent été évidente à trouver. Il fallait cependant la déployer avec des informations importantes et pertinentes, dans le détail et la précision.

Le texte ci-dessous de l'apprenant 2A illustre bien la richesse de l'engagement en termes d'idées :

²⁶⁰ Au regard de la nature de notre analyse non centrée sur le normatif ou le correctif, nous n'avons pas pris en compte le sixième trait que sont *les conventions linguistiques*.

nar

Voyage en Egypte

20-10-2017
25

En 2015, Je suis voyage de soudan à Egypte
cette voyage de fait elle a eu le temps 24 H
à Khartoum de Cairo capitale, elle est passé
bien, parce que, nous avons beaucoup les amis
et c'était par bus, nous avons partir le plus
tôt le matin de Khartoum nous avons arrivés
à Cairo la capitale de Egypte à deuxième jour
le matin, pendant, notre arrivons à station,
bus, j'ai rencontré mon ami, qui était attendre
moi, nous avons très contents, parce que, il a fait
longtemps pour rencontré, après, nous sommes sorti
à la maison, que les familles de mon ami, ont
attendu moi, ils ont préparé les bonbons, les
boissons, nous avons discuté, après, nous avons
mangé ensemble, Après quelques jours nous avons
visité les pyramide et beaucoup de place importants.

261

Figure 173 : 2A - texte "voyager en terre inconnue"

²⁶¹ Voyage en Égypte :

En 2015, j'ai voyagé du Soudan à l'Égypte. Ce voyage a fait 24h de temps de Khartoum au Caire la capitale. Il s'est bien passé parce que nous avons beaucoup d'amis et c'était par bus. Nous sommes partis le plus tôt le matin de Khartoum, nous sommes arrivés au Caire la capitale de l'Égypte au deuxième jour. Le matin, pendant notre arrivée à la station du bus, j'ai rencontré mon ami qui était là à m'attendre, nous avons été très contents, parce que, il a fallu longtemps pour nous rencontrer. Après, nous sommes allés à la maison où les familles de mon ami m'attendaient. Ils ont préparé les bonbons, les boissons, nous avons discuté, après nous avons mangé ensemble. Après quelques jours, nous avons visité les pyramides et beaucoup de places importantes.

Si dans une évaluation classique, on pourrait considérer un tel texte de « médiocre » au regard des erreurs d'orthographe et de syntaxe, dans une perspective d'analyse de l'engagement, en termes d'idées, il s'agit d'un texte extrêmement riche. En effet, l'étudiant 2A apporte des détails clairs, précis et importants sur le thème principal de son écriture (« un voyage marquant ») : il donne les détails du temps (année et durée du voyage, heure de départ et heure d'arrivée), il insiste et lève toute équivoque sur les lieux (ville et pays de départ et de destination), il étaye également les conditions du trajet (le bus comme moyen de locomotion, le trajet qui s'est bien passé *parce qu'ils avaient beaucoup d'amis*, etc.), enfin, il précise l'émotion liée aux retrouvailles (très contents), les détails de son accueil (son ami qui l'attend à la station de bus, les familles réunies à la maison, les bonbons, les boissons et le repas partagé) ainsi que les détails du séjour (visite des pyramides et des places importantes de la place).

❖ La structure ou l'organisation des écrits

En considérant le texte précité de l'étudiant 2A, en termes de structure, nous pouvons relever la présence du titre « voyage en Égypte », construit dans le même format que le « Voyage en Orient » de Lamartine, titre du texte qui a été distribué aux apprenant.es comme support. Même si le texte n'est pas organisé en paragraphes, l'ordre et la chronologie du récit sont précis, avec des repères temporels tels que « partis le plus tôt le matin », « arrivés au deuxième jour » « pendant l'arrivée », « après quelques jours ».

Dans le texte ci-dessous de l'apprenante 2R, au-delà des nombreuses idées présentes dans son récit et du haut niveau d'abstraction de celui-ci, nous pouvons noter une structure, subtilement amenée, qui donne tout son sens à l'ensemble du texte : il y a d'abord les énoncés « *c'était un rêve... mon rêve préféré...* » et « *nous avons bien dormi cette nuit-là* » qui jouent respectivement le rôle d'introduction (ou prologue) et de conclusion (ou épilogue). Le reste du texte, même si cela n'est pas repérable tout de suite, semble organisé en deux parties : une première partie de « *j'avais 9 ans* » jusqu'à « *on a perdu mon frère* » dans laquelle l'exploration des diverses vallées se fait à vélo, dans les rires, la joie et la curiosité, et une seconde partie qui va de « *à la fin, on était trop fatigués* » à « *nous sommes revenus à la maison de mes grands-parents* » et qui relate un retour dans la fatigue, à dos d'âne ou de vache :

c'était un rêve... mon rêve préféré...
25-10-2017
j'avais 9 ans, j'étais avec mes cousins, ~~on~~
Nous faisons du vélo aux montagnes,
c'était notre première fois ~~à~~ à ces montagnes.
je me rappelle qu'on riait beaucoup.
Après quelques heures de courir et rire,
on a réalisé que chaque vallée là bas, était un pays...
~~à~~ dans une vallée, on a vu les vaches d'^{Hollande} ~~de Hollande~~
et on a mangé beaucoup de fromage.
dans une autre, on a trouvé la Suisse, il y avait des
rivières de chocolat.
Après on a trouvé l'Espagne, et on a dansé
jusqu'à la fatigue.
et je me rappelle quand on a vu le pôle nord
et comment on a commencé à jouer au neige,
et c'était horrible quand ~~on~~ on a pensé
qu'on a perdu mon frère.
À la fin, on était trop fatigués, on a voulu
revenir à la maison, et je ne me rappelle pas
comment ou pourquoi, mais on n'a pas trouvés nos
vélos, alors chaque un de nous monte sur une vache
ou un âne, et ~~on~~ nous sommes revenus
à la maison ~~des~~ des mes grand-parents.
nous avons bien dormi cette nuit là.

262

Figure 174 : 2R - texte "voyager en terre inconnue"

²⁶² C'était un rêve... mon rêve préféré...

J'avais 9 ans, j'étais avec mes cousins. Nous faisons du vélo aux montagnes, c'était notre première fois à ces montagnes. Je me rappelle qu'on riait beaucoup. Après quelques heures de courir et rire, on a réalisé que chaque vallée là-bas était un pays... Dans une vallée, on a vu les vaches d'Hollande et on a mangé beaucoup de fromage. Dans une autre, on a trouvé la Suisse, il y avait des rivières de chocolat. Après, on a trouvé l'Espagne, et on a

❖ Le choix de mots

Dans les ateliers d'écriture créative, le mot a une place capitale. Ainsi, les mots qu'on choisit au détriment des autres, ceux qu'on s'autorise à écrire quand même malgré un doute orthographique, ceux qu'on invente (consciemment ou pas), tous révèlent un engagement de la part de l'apprenant.e vis-à-vis de sa production.

Dans le texte ci-dessous de l'étudiant 3A, on peut remarquer le choix fait sur les mots pour transmettre l'information à propos de l'acquisition de son appartement : on peut relever, par exemple, le choix du mot *annoncer* (au lieu de *informer*, *faire savoir* ou autre) ou encore du mot *difficile* (au lieu de *compliquée*, *ennuyeuse* ou autre). Et remarquons, comme le souligne Saada et Fortin (2010), que les mots précis ne sont pas forcément les plus complexes et les plus recherchés. Le choix judicieux des mots permet de mettre en relief les informations importantes et de véhiculer fidèlement les émotions qui y sont associées :

dansé jusqu'à la fatigue. Et je me rappelle quand on a vu le Pôle nord et comment on a commencé à jouer à la neige. Et c'était horrible quand on a pensé qu'on a perdu mon frère.

À la fin, on était trop fatigués, on a voulu revenir à la maison, et je ne me rappelle pas comment ou pourquoi, mais on n'a pas trouvé nos vélos, alors chacun de nous monte sur une vache ou un âne, et nous sommes revenus à la maison de mes grands-parents.

Nous avons bien dormi cette nuit-là.

Cher Burhan!

Je suis **heureux** de vous **annoncer** que dans 1 mois j'aurai mon propre appartement au centre-ville, et je suis très **optimiste** de partir à Lyon. J'espère te voir le plus vite possible pour qu'on puisse **fêter** cet **occasion**.

En fin après avoir vécu une vie **difficile** de colocation je vais avoir un appartement pour **vivre tranquillement** et je serai **libre d'inviter** tout le monde quand je veux, cela me **rassure** d'avoir tout ce qu'il me faut dans mon nouvelle appartement. Je suis **vraiment** **heureux**.

Cordialement

263

Figure 175 : 3A - extrait "mon logement"

Dans la production de certain.es apprenant.es, on peut noter des traces de mots et d'expressions du répertoire identitaire (emprunts linguistiques, références culturelles ou religieuses, etc.). C'est le cas, par exemple, avec l'étudiante 3M dans sa liste de mots sur le thème du *voyage* : elle écrit *bagagem* (au lieu de *bagage*), la traduction de *bagage* en portugais, langue maternelle de l'étudiante. C'est également le cas avec l'étudiante 2O : on retrouve dans sa liste de mots sur le *voyage*, des mots comme *porti* ou encore *liberty*, qui sont respectivement des traductions de *port* en albanais et *liberté* en anglais, deux langues parlées par l'apprenante :

²⁶³ Cher Burhan ! Je suis heureux de vous annoncer que dans 1 mois j'aurai mon propre appartement au centre-ville, et je suis très optimiste de partir à Lyon. J'espère te voir le plus vite possible pour qu'on puisse fêter cette occasion. Enfin après avoir vécu une vie difficile de colocation je vais avoir un appartement pour vivre tranquillement et je serai libre d'inviter tout le monde quand je veux. Cela me rassure d'avoir tout ce qu'il me faut dans mon nouvel appartement. Je suis vraiment heureux. Cordialement

Europe
Avion
bagage
Male
Train
Bus
Vacance
passport
Voyage
Billet

Figure 176 : 3M - extrait "le voyage"

- Potti
- bato
- liberty

Figure 177 : 20 - extrait "le voyage"

Concernant ces mots renvoyant au répertoire langagier d'un apprenant.e, il n'est pas toujours évident de distinguer les cas délibérés des cas involontaires : l'apprenant.e peut avoir délibérément choisi de traduire le mot, parce que ne connaissant pas sa forme orthographique en français, il.elle peut avoir écrit consciemment le mot croyant que celui-ci a la même orthographe en français et dans l'autre langue, enfin, il.elle peut connaître l'orthographe du mot en français, mais avoir été inconsciemment influencé.e par l'autre langue qui, finalement, l'emporte sur l'écriture du mot. L'un ou l'autre cas, à des degrés différents, traduit une connexion de l'apprenant.e à son identité linguistique et l'emploi (volontaire ou non) de cette dernière comme une ressource pour la réflexion et l'écriture.

Pour d'autres apprenant.es, les mots choisis renvoient à d'autres références de l'identité, des références religieuses par exemple :

- Nouvelles Amis
- liberté d'esprit
- Un pensée différent
- Valise
- Ça musique
- La grandeur de Dieu
- Niveau monde

Figure 178 : 2J - extrait "le voyage"

Les mots choisis par les apprenant.es révèlent souvent une certaine conscience du mot (cf. la notion de *word consciousness* dans le point 2.3 du chapitre 4) qui se manifeste par la création de nouveaux mots, inexistants, mais dont la forme (sonore ou écrite) est typique et assimilable à d’autres mots français. Cette conscience du mot et les mots qui en découlent traduisent l’implication des apprenant.es dans la culture structurelle (orthographique et/ou phonologique) des mots de leur nouvelle langue.

L’étudiant 3H, qui parle également l’anglais, choisit d’écrire *shopingue* pour *shopping*, sans doute en référence au même son final que l’on peut entendre en français dans *mangue* ou *bague* par exemple et qui s’écrit *gue* :

- Promener
- Faire du *shopingue*
- S’amuser

264

Figure 179 : 3H - extrait "le voyage"

L’étudiante 2N, quant à elle, utilise un mot, *retourdage*, qui ressemble morphologiquement à un mot de la langue française, notamment avec le suffixe nominal *-age*, mais qui ne figure pas dans le répertoire lexical du français²⁶⁵ :

²⁶⁴ Promener – Faire du Shopingue (shopping) – s’amuser

²⁶⁵ Sauf si elle voulait plutôt écrire « retour d’âge »

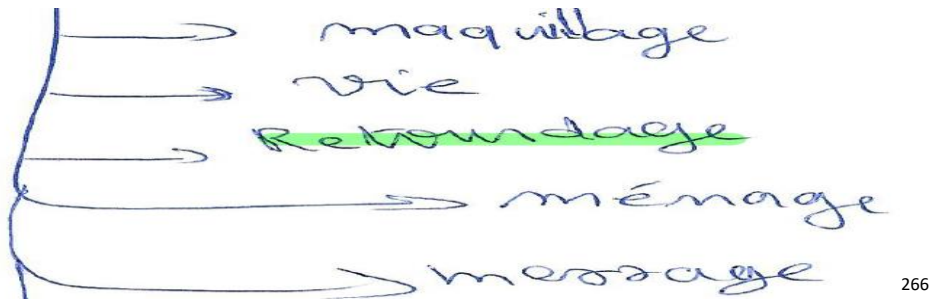


Figure 180 : 2N - extrait "le voyage"

Enfin, on peut noter le cas de l'étudiante 2O qui crée le mot *peisache*, une création sans doute par assimilation à l'aspect sonore du mot *paysage* qu'elle a voulu écrire :

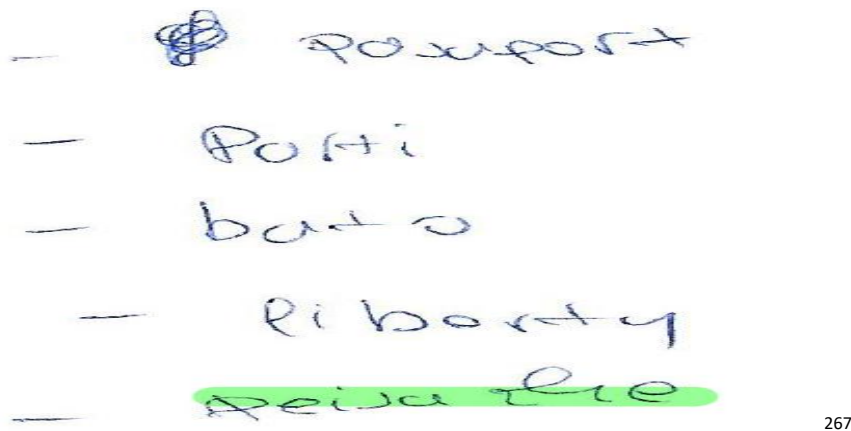


Figure 181 : 2O - extrait "le voyage"

L'engagement dans le choix des mots peut se manifester également par la sélection (dans une liste) et le réinvestissement dans un texte, de mots ou expressions collectées : ce réinvestissement traduit, de façon imbriquée, l'inventivité de l'apprenant.e à imaginer une situation à partir d'un ensemble de mots et sa capacité à choisir les mots adéquats pour donner corps à son imagination à travers l'écriture du texte. Avec l'extrait ci-dessous, l'étudiant 2U ayant recueilli des mots dans son acrostiche (République), exploite ce recueil dans son texte, en réutilisant plusieurs mots, judicieusement choisis :

²⁶⁶ Maquillage – vie – retourdage – ménage – message

²⁶⁷ Pasaport (passeport) – porti (port) – bato (bateau) – liberty (liberté) – peisache (paysage)

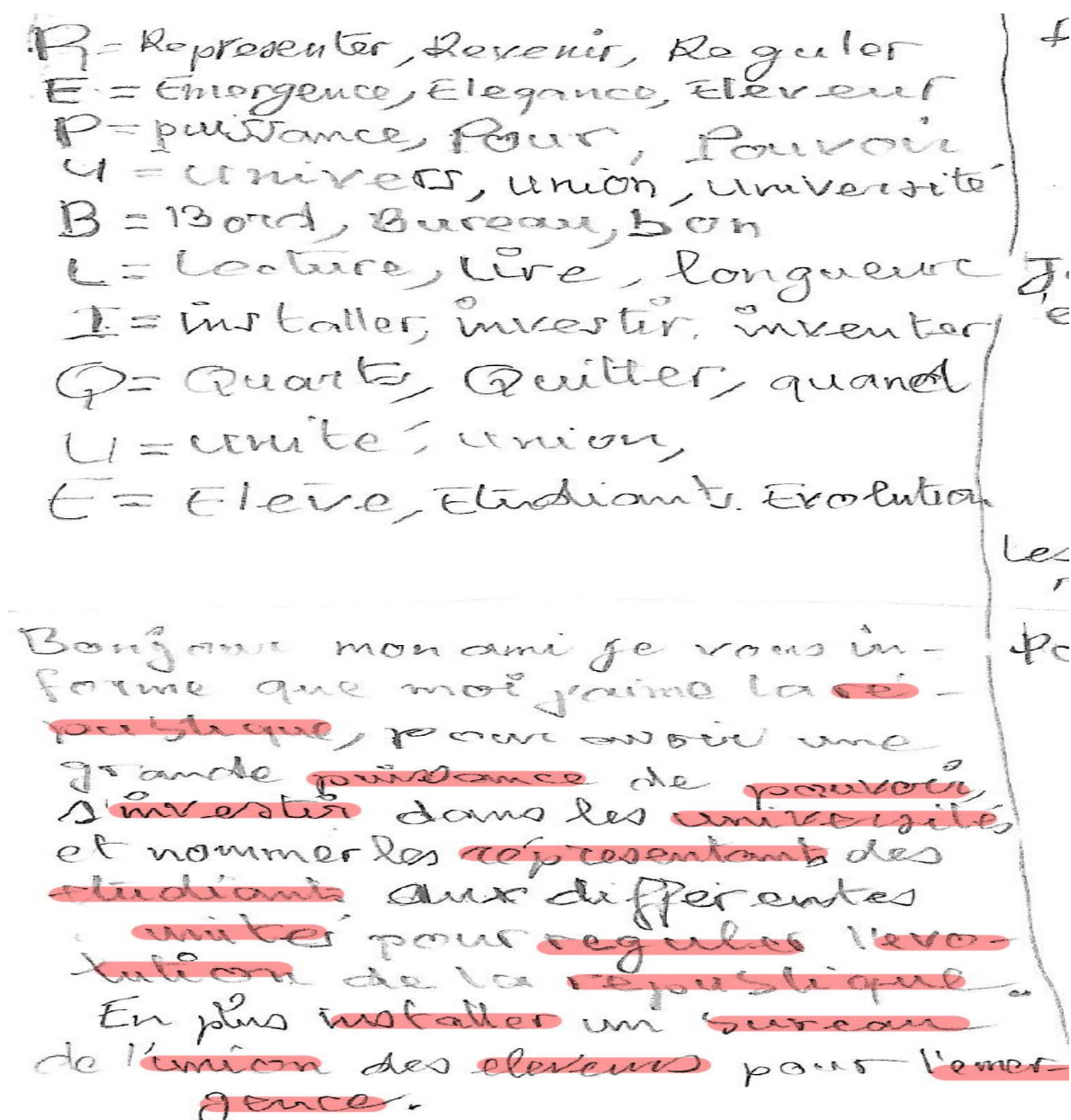


Figure 182 : 2U - extrait "ce que j'aime"

- 268
- R = Représenter, Revenir, Réguler
 - E = Émergence, Éléance, Éleveur
 - P = Puissance, Pour, Pouvoir
 - U = Univers, Union, Université
 - B = Bord, Bureau, Bon
 - L = Lecture, Lire, Longueur
 - I = Installer, Investir, Inventer
 - Q = Quarts, Quitter, Quand
 - U = Unité, Union
 - E = Élève, Étudiants, Évolution

Bonjour mon ami je vous informe que moi j'aime la république, pour avoir une grande puissance de pouvoir s'investir dans les universités et nommer les représentants des étudiants aux différentes unités pour réguler l'évolution de la république. En plus installer un bureau de l'union des élèves pour l'émergence.

❖ **Le rythme et la fluidité des phrases**

Dans les productions des apprenant.es, on peut noter la recherche de rimes ou de sonorités particulières (l'allitération par exemple) qui participent également à rythmer et à fluidifier les écrits.

Dans l'extrait ci-dessous, l'apprenante 2R construit sa strophe avec des vers à 12 syllabes (ce qui était le but de l'atelier *l'Alexandrin*) en recherchant à produire un effet de rime sur les premiers, deuxième et dernier vers :

- La liberté est un oiseau des champs rebelle
 - Elle est un ~~a~~ sourire des enfants ^{courant} ~~courant~~ sous le ciel
 - les yeux des misérables qui aiment ^{la vie} ~~deux~~ encore
 - le sang des idées forte comme des ~~arbres~~ ^{sauvages !!!} ~~arbres~~
 - le bonheur d'un champ de blé sous le ~~soleil~~ beau soleil

269

Figure 183 : 2R - extrait "l'alexandrin"

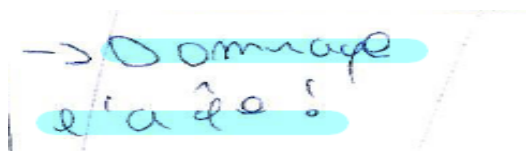
On rencontre également cette recherche d'effet sonore dans la création des expressions, après constitution des listes des mots. Dans ce cas, la création de l'effet sonore est souvent aidée par les mots recueillis par évocation sonore :

Le ménage dans
 le voyage

270

Figure 184 : 2R - extrait "le voyage"

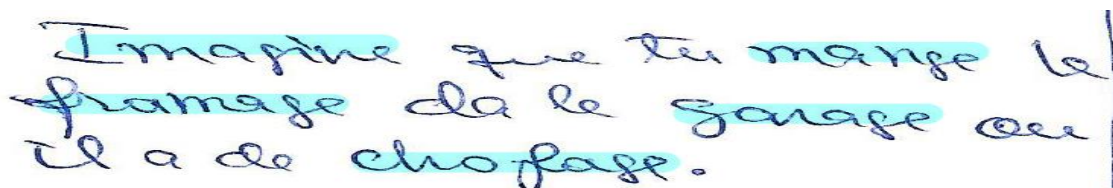
269 La liberté est un oiseau des champs rebelle
 Elle est un sourire des enfants courant sous le ciel
 Les yeux des misérables qui aiment encore la vie
 Le sang des idées fortes comme des arbres sauvages
 Le bonheur d'un champ de blé sous le beau soleil
 270 Le ménage dans le voyage



271

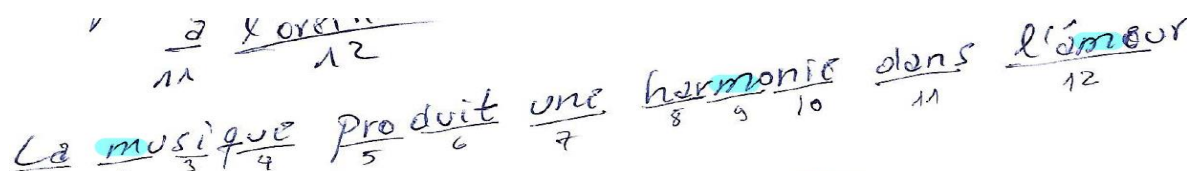
Figure 185 : 20 - extrait "le voyage"

On peut noter une sonorité à effet d'allitération avec le son [j] et le son [m], respectivement dans les extraits de l'étudiante 2G et de l'étudiant 2J :



272

Figure 186 : 2G - extrait "le voyage"



273

Figure 187 : 2J - extrait "l'alexandrin"

❖ Le style et la voix

Dans les productions des apprenant.es, on rencontre souvent des textes avec des empreintes émotionnelles contrastées ; c'est le cas, par exemple, avec le texte *Voyager en terre inconnue* de l'étudiant 2D. En effet, dans son texte ci-dessous, l'apprenant adopte une voix à plusieurs tons : au fil du récit, il transmet au lecteur, avec profondeur, des émotions passant de la mélancolie et l'égaré (je suis devenu loin de la plage ; je n'ai vu aucune chose ; seulement la mer) à la peur (*trop peur ; cerveau bloqué*) et enfin à la découverte et l'admiration (*magnifique village ; magnifiques rayons ; comme si vous voyez une peinture des plus grands peintres*) :

²⁷¹ Dommage l'âge !

²⁷² Imagine que tu manges le fromage dans le garage où il y a le chauffage.

²⁷³ La musique produit une harmonie dans l'amour

- La vie est comme un voyage dans ce grand monde.
 Chaque jour, soir, avant de me coucher, je me souviens cette
 courte voyage elle était la première fois que je ~~ai~~ vois
 la mer ou je prends le bateau. J'avais trop peur. ~~J'ai~~
 J'ai seulement entendu le bruit des vagues qui ont frappé
 mon ~~le~~ bateau. après quelques minutes ~~je~~ je suis devenu
 loin de la plage je n'ai vu aucune chose, seulement la
 mer. pendant quelques minutes, mon cerveau était complètement
 bloqué. Soudain, j'ai aperçu une île, des toits, des
 maisons. elle était ~~un~~ un village, un magnifique village
 elle il était très simple. il y avait quelques enfants
 jouer, les hommes revenaient de la pêche, les femmes
 préparaient pour la fête ce soir, ~~et~~ c'était le coucher du
 soleil. le ciel reflète les magnifiques rayons ~~à ce simple~~
 à ce simple village. Comme si vous voyez une peinture
 des plus grands peintres. j'ai pensé que je suis ~~un~~
 dans ^{ce village} ~~un~~ rêve. car j'ai découvert la vie des autres peuples
 c'était la plus voyage dans ma vie ou la
 première aventure

274

²⁷⁴ La vie est comme un voyage dans ce grand monde. Chaque jour, soir, avant de (me) coucher, je me souviens cette courte voyage (ce cours voyage). Il était la première fois que je vois la mer ou (que) je prends le bateau. J'avais trop peur. J'ai seulement entendu le bruit des vagues qui ont frappé mon bateau. Après quelques minutes, je suis devenu loin de la plage (nous nous sommes éloignés de la plage ?). Je n'ai vu aucune chose. Seulement la mer. Pendant quelques minutes, mon cerveau était complètement bloqué. Soudain, j'ai aperçu une île, des toits, des maisons. Elle était (c'était) un village, un magnifique village. Il était très simple. Il y avait quelques enfants (qui) jouaient. Les hommes revenaient de la pêche. Les femmes préparaient pour la fête ce soir. C'était le coucher du soleil. Le ciel reflète les magnifiques rayons à ce simple village. Comme si vous voyez une peinture des plus grands peintres. J'ai pensé que je suis (dans) un rêve. Ce voyage a changé ma vie, car j'ai découvert la vie des autres peuples. C'était le plus (?) voyage dans ma vie ou la première aventure.

Figure 188 : 2D - texte "voyager en terre inconnue"

L'apprenant 2Q, quant à lui, crée une tonalité émotionnelle pathétique dans son récit à travers l'élaboration de l'idée principale (l'exil à cause de la guerre) et l'explicitation des conséquences de l'exil (abandon des études, errement dans plusieurs pays, séparation avec la famille, avenir incertain, etc.) :

23-10-2022
à cause de la guerre dans mon pays je suis parti
de Syrie parce que je ne peux pas compléter
et parce que la guerre est difficile.
mes études donc je suis allé au Liban puis ~~en~~
et parce que la guerre est difficile
Algérie après au Maroc et je suis passé
Le frontières Maritimes Entre Maroc et
Espagne je suis monté dans le Bateau avec autres
réfugiés de Syrie et Palestine et Yémen
et beaucoup de Afrique
j'étais pas content parce que j'étais dans
le Bateau et je pensais à ma famille
et je savais où je finirais
c'était un jour triste
donc cette image se souvenir de moi
pendant mon voyage

275

Figure 189 : 2Q - texte "voyager en terre inconnue"

Outre l'investissement émotionnel, l'engagement de l'apprenant.e par le style peut se manifester dans son investissement énonciatif, quand celui.celle-ci incarne son texte et s'affirme comme *je* ou *nous* en lieu et place d'un *on* ou d'un *il* impersonnel. Les thématiques et les consignes d'écriture (écrire sur soi) peuvent faciliter cette énonciation. L'apprenante 2N

²⁷⁵ À cause de la guerre dans mon pays, je suis parti de Syrie parce que je ne peux pas compléter mes études et parce que la guerre c'est difficile. Donc je suis allé au Liban, puis en Algérie, après au Maroc et je suis passé par la frontière maritime entre le Maroc et l'Espagne. Je suis monté dans le bateau avec d'autres réfugiés de Syrie et Palestine et Yémen et beaucoup d'Afrique. J'étais pas content parce que j'étais dans le bateau et je pensais à ma famille et je savais où je finirais. C'était un jour triste. Donc cette image se souvenir de moi pendant mon voyage

dans son texte assume les difficultés qu'elle a rencontrées dans ses premiers apprentissages de l'écriture (ce n'était pas simplement *difficile*, mais c'était *difficile pour moi*) :

j'ai commencer à écrire quand j'ai états a l'école préparatoire.
 * la première fois c'est été avec l'ardoise noir la professeur elle a demander a écrit les lettre, c'est états difficile pour moi et a chaque fois je ~~étais~~ états la dernière qui lève la ardoise. j'ai prend 1an pour apprend a écrit bien.

Figure 190 : 2N - texte "histoire d'écriture"

Dans la lignée de la voix et du style, nous pouvons considérer l'inventivité linguistique, fictionnelle et/ou intellectuelle des apprenant.es en matière de création d'expressions, par exemple ; ces expressions sont des tournures métaphoriques ou imagées :

* la soleil de la vie.
 * les argents du fromage
 * les fleurs du mariage
 * le roman de la neige
 * la mer de la nuit.

Figure 191 : 2E - extrait "le voyage"

le message des rives

Figure 192 : 2R - extrait "le voyage"

²⁷⁶ J'ai commencé à écrire quand j'étais à l'école préparatoire. La première fois, c'était avec l'ardoise noire. La professeur elle a demandé d'écrire les lettres, c'était difficile pour moi et à chaque fois j'étais la dernière qui lève l'ardoise. J'ai pris 1 an pour apprendre à écrire bien.

²⁷⁷ Le soleil de la vie
 Les argents du fromage
 Les fleurs du mariage
 La mer de la nuit

²⁷⁸ Le message des rives

- Boir
- Vivre la liberté
les messages des peuples
la langue de la danse
un loir

279

Figure 193 : 2R - extrait "le voyage"

- Boir l'histoire de monde

280

Figure 194 : 2K - extrait "le voyage"

Avec l'extrait ci-dessous, on peut remarquer que l'étudiant 2J, après avoir recueilli des mots dans son acrostiche (Voyager) et constitué son carré lescurien, déploie un grand sens d'inventivité à la fois linguistique (l'absence d'article et l'emploi de la majuscule pour nommer l'organisation = *Amour aux Orphelins*), intellectuelle (*une relation d'amour sans la vérité est comme une organisation des orphelins qui n'existe pas*) et fictionnelle (les noms de l'organisation => *Amour aux Orphelins* et du magasin => *la Vérité*) pour construire les expressions :

279

Boire
Vivre la liberté
Les messages des peuples
La langue de la danse

280 Boire l'histoire de (du) monde

Verité ; Valeur ^①

Organisation ; Orphelins

y

Amour ; Ambition

Gens ; Grenoble

Emile ; Égalité

Rouss ; Russie

②

① - Il y a une organisation qui s'appelle Amour aux Orphelins qui se trouve face à face au magasin la Verité.

② - L'amour aux Orphelins c'est ne pas une organisation humaine, mais une Verité qui soit du cœur.

③ - Une relation d'amour sans la verité est comme une organisation des Orphelins qui n'existe pas.

281

Figure 195 : 2J - extrait "ce que j'aime"

Enfin, nous pouvons relever l'humour, l'ironie ou le second degré comme une marque d'engagement dans l'écriture qui relève du style ou du ton employé par l'apprenant.e dans sa production.

Dans l'extrait ci-dessous, l'étudiant 2I dépeint avec humour le fait que, à Chamonix où il a été en visite, à part marcher à pied (0€), toutes les autres activités étaient très chères :

281

V = Vérité, Valeur
 O = Organisation, Orphelins
 Y =
 A = Amour, Ambition
 G = Gens, Grenoble
 E = Émile, Égalité
 R = Rousse, Russie

Il y a une organisation qui s'appelle Amour aux Orphelins qui se trouve face à face au magasin la Vérité. L'amour aux Orphelins ce n'est pas une organisation humaine, mais une vérité qui soit (sort ?) du cœur. Une relation d'amour sans la vérité est comme une organisation des orphelins qui n'existe pas.

En septembre j'ai visité Chamonix Mont-Blanc. C'a été la semaine très active et intéressante. Moi et mes amis goûtons la cuisine locale et nous avons rencontré avec des touristes de pays différents. J'ai noté que il ya beaucoup d'activités gratuites par exemple vous pouvez marcher pied par 0€, mais les others activités sont très chères.

Figure 196 : 2I - texte "histoire d'écriture"

4. Quelques remarques et une proposition d'une typologie d'analyse et d'évaluation de l'engagement

L'analyse de l'engagement est plus efficace quand on identifie clairement le plan sur lequel on la fait. Dans un écrit, si cette identification n'est pas faite, dire qu'un.e apprenant.e est engagé.e ou non est assez vague.

²⁸² En septembre j'ai visité Chamonix Mont-Blanc. C'a été la semaine très active et intéressante. Moi et mes amis goûtons la cuisine locale et nous avons rencontré avec des touristes de pays différents. J'ai noté qu'il y a beaucoup d'activités gratuites par exemple vous pouvez marcher pied (à pied) par 0€, mais les others (autres) activités sont très très chères.

Les indices que nous avons identifiés ne sont pas exclusifs, c'est-à-dire qu'un texte peut respecter la consigne d'écriture (dans le format demandé) et ne pas respecter la thématique ou, au contraire, être dans la thématique sans respecter le format d'écriture demandé.

Il semble important de noter que le respect ou la résistance à la consigne, de même que la construction de sens ou non par simulation sont des interprétations de l'évaluateur ou de la personne qui analyse la tâche ; même si un.e apprenant.e a le sentiment d'avoir respecté la consigne, sa réalisation de la tâche peut être interprétée différemment (comme une résistance, etc.).

Le non accomplissement de la tâche d'écriture est le seul cas où nous parlons de *non-engagement* du fait de l'absence d'action permettant d'évaluer le niveau d'engagement. Tous les autres cas, quels qu'ils soient, se situent entre un niveau haut et un niveau bas d'engagement. Les cas de *non-engagement* soulèvent évidemment des interrogations : pourquoi ce manque d'engagement et comment y remédier ? Nous abordons la question dans les perspectives (dans la conclusion).

Le tableau suivant synthétise les indices d'engagement liés aux consignes :

Compréhension de la consigne		Non compréhension de la consigne		
Accomplissement de la tâche		Non accomplissement de la tâche	Accomplissement de la tâche	
Respect de la consigne	Résistance à la consigne	<i>Non-engagement</i>	Construction de sens par simulation	Non construction de sens par simulation

Tableau 6 : tableau récapitulatif des indices d'engagement sur le plan des consignes

Sur le plan de la sociabilisation, comme on a pu le remarquer, les indices sont présentés de manière plutôt positive, mais l'engagement est à évaluer selon la présence positive (+), la présence négative (-) ou l'absence (0) d'indicateurs se référant à chacun de ces indices. Par exemple pour un indice comme la bienveillance, il y a présence positive ou valorisante quand, dans un écrit d'apprenant.e, sous des formes pouvant varier (mots, phrases, émoticônes ou des éléments paratextuels), on retrouve de l'appréciation positive, des encouragements à l'égard d'autres apprenant.es, etc. ; il y a présence négative ou dévalorisante quand, à la place des appréciations et encouragements, on retrouve des mots/phrases malveillants à l'adresse des










autres apprenant.es ; enfin, il y a absence quand aucun indicateur dans l’écrit ne permet de juger de la bienveillance. La présence positive correspond à un plus haut niveau d’engagement par rapport à la présence négative, tandis que l’absence correspond à un bas niveau d’engagement, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

	Fort engagement	Moyen engagement	Faible engagement
Identité et rapport aux autres	+	-	0
Confiance et estime de soi	+	-	0
Autonomie et liberté	+	-	0

Tableau 7 : L’engagement sur la sociabilisation selon la présence ou l’absence d’indicateurs

En considérant l’ensemble des indicateurs sur les trois plans, nous pouvons résumer l’engagement dans l’écriture sur 5 niveaux : le niveau 5 correspond à un haut niveau d’engagement, le niveau 3, à un niveau moyen d’engagement et le niveau 1, à un bas niveau d’engagement ; les niveaux 2 et 4 correspondent à des niveaux intermédiaires d’engagement. Par exemple, concernant l’indice *rythme et fluidité des phrases* sur le plan de l’écriture, l’emploi parfois pertinent (parfois impertinent) de connecteurs textuels est considéré comme un niveau moyen d’engagement (niveau 3) et l’absence de connecteurs textuels comme un niveau bas d’engagement (niveau 1), un niveau intermédiaire (niveau 2) pourrait être l’emploi impertinent (ou pas toujours pertinent) des connecteurs textuels utilisés.

Plan d'engagement	Indices	Indicateurs	Niveau d'engagement				
			Niveau 5	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
Les consignes	Respect de la consigne	Compréhension de la consigne + accomplissement de la tâche en respectant la scénarisation, les formes et thématiques d'écriture proposées	☑				
	Résistance à la consigne	Compréhension de la consigne + accomplissement de la tâche – respect de la consigne (scénarisation, formes ou thématiques d'écriture proposées)		☑			
	Construction de sens par simulation	Non compréhension de la consigne + accomplissement de la tâche + construction de sens			☑		
	Non construction de sens par simulation	Non compréhension de la consigne + accomplissement de la tâche – construction de sens				☑	
	Non accomplissement de la tâche	Pas de données écrites disponibles permettant de juger de l'engagement ou du non-engagement					☑

La sociabilisation	L'identité et le rapport aux autres	Présentation de traits de soi (personnalité, habitudes, hobbies, opinion, langues, valeurs, croyance) Emploi de mots bienveillants, évaluation positive à l’égard des autres, échanges taquins, utilisation des mots magiques (bonjour, merci, s’il vous plaît, bon courage) Collaboration (les autres membres du groupe sont objet ou sujet de l’écriture)	 Si présence positive	 Si présence négative	 Si absence
	La confiance et l'estime de soi	Mention de ses talents, qualités, compétences ou expériences, utilité sociale Appréciation de ses capacités, de son parcours (académique, culturel), de ses réalisations Expression de sa fierté, de sa chance, de ses opportunités (d’étude, de travail, de voyage) Exposition d’une image de soi Prise de position, partage d’opinions, de points de vue Posture réflexive	 Si présence positive	 Si présence négative	 Si absence
	L'autonomie et la liberté	Prise d'initiative (écriture de la date, accomplissement de tâches supplémentaires, créativité supplémentaire dans l'accomplissement des tâches) Expression du sentiment d'autonomie et de liberté (je me sens capable de..., je peux/sais faire...)	 Si présence positive	 Si présence négative	 Si absence

L'écriture	Les idées	Clarté du thème Intention d'écriture Précision et clarté des idées Lien avec les expériences personnelles ; Choix judicieux des thématiques ; Mention de détails importants sur le sujet	✓ Si maîtrise du sujet, apport de détails et d'informations importants et précises		✓ Si assez bonne connaissance du sujet, apport de généralités et des informations peu importants		✓ Si sujet très peu connu, pas de détails importants, mais de remplissages
	La structure et l'organisation des écrits	Titrage Introduction Organisation en paragraphe Liens logiques Chronologie claire et intelligible Conclusion	✓ Si titre et introduction captivants, suite logique (de la chronologie et des idées), conclusion bien amené (non brusque)		✓ Si titre et introduction peu captivants, détails parfois peu logiques ou chronologiquement incohérents, conclusion brusque (qui laisse le lecteur sur sa faim)		✓ Si pas de titre ni d'introduction, très peu de détails, structure des informations peu évidente, arrêt brusque du texte (pas de conclusion)
	Le choix des mots	Choix judicieux des mots (mots descriptifs, mots évocateurs des sens, des émotions et sentiments) Emploi des mots du répertoire identitaire (linguistique, culturelle, religieuse) Création de mots par conscience du mot Réinvestissement des mots	✓ Si mots évocateurs faisant naître des images vivantes dans l'esprit du lecteur, emploi dans un sens compréhensible de mots du répertoire identitaire ou de la conscience du mot,		✓ Si mots souvent évocateurs, emploi dans un sens peu clair de mots du répertoire identitaire ou de la conscience du mot, réinvestissement souvent pertinent de mots appris		✓ Si mots ternes très peu évocateurs, emploi dans un sens incompréhensible de mots du répertoire identitaire ou de la conscience du mot, pas de

			Réinvestissement pertinent de mots appris				réinvestissement de mots appris
Le rythme et la fluidité des phrases	Jeux de mots, rime et sonorité (allitération, assonance) Variation des types (déclaratif, interrogatif, impératif) et des formes (positive/négative, passive/active, neutre/emphatique) de phrases Emploi de connecteurs textuels (conjonctions, adverbes, modalisateurs, syntagmes prépositionnels), d’intensificateurs (tellement, si, très, trop, beaucoup), de comparateurs (meilleur, mieux, plus, moins, comme, aussi), de marqueurs métalinguistiques (c’est-à-dire, je veux dire, cela veut dire, je m’explique)	<input checked="" type="checkbox"/>	Si effet facilement perceptible du jeu de mots ou des rimes, variation fréquente des types et formes de phrase, emploi pertinent de connecteurs textuels, d’intensificateurs, de comparateurs ou de marqueurs métalinguistiques	<input checked="" type="checkbox"/>	Si effet difficilement perceptible du jeu de mots ou des rimes, peu de variations des types et formes de phrase, emploi parfois pertinent de connecteurs textuels, d’intensificateurs, de comparateurs ou de marqueurs métalinguistiques	<input checked="" type="checkbox"/>	Si pas de jeu de mots ou de rimes, très peu voire pas de variations des types et formes de phrase, pas d’emploi de connecteurs textuels, d’intensificateurs, de comparateurs ou de marqueurs métalinguistiques
Le style et la voix	Adoption de tonalités émotionnelles particulières (pathétique, tristesse, peur, joie, excitation, admiration, etc.) Investissement énonciatif (posture impliquée ou assumée avec l’utilisation de <i>je, moi, nous</i>) Inventivité linguistique, fictionnelle et intellectuelle Emploi de l’humour, de l’ironie ou du second degré	<input checked="" type="checkbox"/>	Si tonalité émotionnelle facilement identifiable, énonciation claire et assumée, inventivité captivante, ironie appropriée et compréhensible	<input checked="" type="checkbox"/>	Si tonalité émotionnelle difficilement identifiable, énonciation peu claire et peu assumée, inventivité parfois captivante, ironie peu logique	<input checked="" type="checkbox"/>	Si tonalité émotionnelle absente ou très difficilement identifiable, énonciation pas claire, pas d’inventivité, ironie absente

Tableau 8 : Grille d’analyse et d’évaluation de l’engagement sur les plans des consignes, de la sociabilisation et de l’écriture

Formaliser une sorte d'évaluation de productions écrites créatives est encore à ce jour un terrain glissant, à cause des nombreux éléments à prendre en compte, tant sur les trois plans que nous avons définis que sur la conception même de la créativité et de l'engagement (qu'est-ce qui est créatif et engagé ?). Notre proposition dans ces analyses ne consiste pas à circonscrire une quelconque manière de faire, mais davantage à proposer des idées pour des actions de formation et/ou d'évaluation et des pistes de réflexions pour des recherches encore plus poussées, afin continuellement de repousser les limites du permis, du possible, et accompagner les apprenant.es dans des apprentissages engagés de l'écriture. À l'aide d'une telle grille, un.e formateur.trice peut observer les axes sur lesquels un.e apprenant.e s'engage le plus et ceux sur lesquels il.elle s'engage le moins et qui mériterait qu'on y porte une attention particulière pour mieux l'accompagner. Qui dit créativité dit également absence d'un total contrôle ou d'une totale maîtrise : d'où l'inadéquation de prédéterminer un cadre fermé, non flexible, à l'aune duquel une formation et/ou une évaluation seraient jugées. C'est donc à ce jeu d'exploration du possible et d'ouverture à l'incertitude que nous nous sommes adonnés aussi bien dans la conception du dispositif et son expérimentation, que dans les analyses des données qui en ont été tirées. Ce tableau synthétique qui rassemble des indicateurs d'engagement dans le contexte précis de notre étude et du public concerné pourrait donc être adapté pour mieux convenir à d'autres situations (d'autres types de publics ou d'écrits).

5. Pour aller plus loin dans l'analyse de l'engagement sur les trois plans

L'analyse de l'engagement sur les trois plans peut être davantage poussée. Elle peut être adaptée à différents types de production d'écrits où l'engagement des apprenant.es est recherché : en revanche, des textes de type « dictée » ne sauraient être efficacement analysés avec les indices que nous avons proposés.

Concernant le plan des consignes : nous n'avons considéré que les écrits des apprenant.es pour analyser le respect et la résistance à la consigne, de même que les constructions et non construction de sens par simulation. Mais prendre en compte seulement les écrits ne permet pas d'observer les potentielles nuances d'engagement dans le non accomplissement de la tâche (le *non-engagement*) : entre une personne qui a compris la

consigne²⁸³ et qui n’a pas accompli la tâche et une autre qui n’a également pas accompli la tâche parce qu’elle n’aurait pas compris la consigne, il y a une nuance qu’il peut être intéressant de souligner en observant avec attention les postures de l’une et de l’autre personne. Théoriquement, nous pouvons considérer que, dans ces deux cas de figure, la personne qui a compris la consigne mais qui n’a pas accompli la tâche, malgré la résistance qu’elle manifeste, serait dans un niveau plus élevé d’engagement²⁸⁴ que l’autre personne.

Également en ne considérant que les écrits, le non accomplissement d’une tâche sur le plan des consignes par un.e apprenant.e, empêche d’analyser son engagement sur les autres plans à propos de cette même tâche. Cela laisse penser qu’un *non-engagement* sur le plan des consignes (non accomplissement de la tâche) est synonyme de *non-engagement* sur les autres plans. Or, un.e apprenant.e peut n’avoir pas accompli une tâche d’écriture mais être assez engagé.e, dans les échanges oraux, sur le plan de la sociabilisation à travers la collaboration (partage des idées) ou l’identification. Avec des données vidéos, il serait plus facile d’observer ces éléments qui ne figurent pas dans les écrits produits mais qui peuvent constituer des indicateurs d’engagement et engendrer un rapport favorable à l’apprentissage.

Concernant le plan de la sociabilisation : les prises de parole spontanées, les prises d’initiative en se portant volontaire pour des activités, pour la lecture de son texte par exemple, ou pour répondre à des questions, l’organisation par les étudiant.es entre eux.elles lors des activités collectives (propositions de structures, de déroulés, etc.), le recours à l’autre ou les demandes d’aide qui traduisent la confiance mutuelle (se référer à l’ensemble du groupe ou se référer à son téléphone quand on a un doute ou quand on cherche l’orthographe d’un mot), et toutes les attitudes physiques qui traduisent des rapports particuliers plus ou moins conciliant avec l’engagement dans l’apprentissage ne sont pas nécessairement visibles à travers seulement des données écrites. Là encore, des données vidéos auraient permis de mieux approfondir l’analyse de l’engagement des apprenant.es.

²⁸³ La compréhension de la consigne par un.e apprenant.e peut souvent être observée lors des échanges d’explicitation de la consigne avant l’accomplissement de la tâche.

²⁸⁴ En fait, ayant compris la consigne, cette personne a déjà construit un certain sens ; seulement, elle ne le manifeste pas à travers l’accomplissement de la tâche.

CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE CHAPITRE

Par leurs retours à propos des ateliers d'écriture auxquels ils.elles ont participé, les apprenant.es révèlent différents aspects du dispositif qu'ils.elles ont apprécié (thématiques, ambiance du groupe, partage des mots, travail sur Padlet) et des postures engageantes de confiance et de liberté qu'ils.elles ont appris à adopter dans l'écriture (compter sur soi-même pour écrire, écrire à partir de ce qu'on sait, écrire ce qu'on pense, etc.). L'ensemble de ces retours et les propositions d'amélioration des ateliers (augmenter la durée et la fréquence hebdomadaire des ateliers, diversifier les thématiques traitées) traduisent bien le plein investissement des apprenant.es dans leur apprentissage. De la même façon, on note dans leurs productions écrites différentes formes d'engagement sur les trois plans (consignes, sociabilisation et écriture) que nous récapitulons sous forme de grille à la fin du chapitre.

Conclusion

Dans cette thèse, nous avons voulu nourrir la réflexion sur l'accompagnement à l'écrit des étudiant.es en situation de migration. Outre les réflexions et les positionnements théoriques, nous avons mené deux études qui, en fin de compte, sont toutes deux exploratoires : la première exploration sur le terrain du bassin grenoblois nous a permis, personnellement, de nous acculturer à un milieu que nous connaissions peu, de découvrir et d'analyser la diversité des profils des personnes en situation de migration et les accompagnements dont elles bénéficient qui sont presque toujours plus que simplement linguistiques. Il en ressort le constat d'une saturation des offres de formation qui, par ailleurs, sont principalement destinées à des publics faiblement littéraciés. Le manque de propositions pour les publics déjà fortement acculturés à l'écrit dans d'autres langues (à un niveau universitaire par exemple) est donc criant. En outre, les apprentissages, orientés davantage sur l'oral que sur l'écrit, se font dans une conception utilitariste et dans un modèle fonctionnel et transmissif jugé plus utile pour l'intégration des apprenant.es, au détriment de modèles créatifs centrés sur les identités. En considérant ce contexte, le dispositif d'accompagnement à l'écrit que nous avons proposé est une contribution qui apporte quelques pistes de réponses et de réflexions au regard des besoins du terrain : il touche un public d'étudiant.es déjà fortement littéracié.es dans des langues autres que le français, et expérimente l'accompagnement par la créativité comme levier d'engagement dans l'apprentissage de l'écriture. Alors intervient notre seconde exploration : elle a pour but d'opérationnaliser la notion d'engagement, davantage théorisée dans des domaines comme la sociologie et rarement opérationnalisée en didactique de l'écrit, à travers l'identification d'indicateurs précis dans les écrits des étudiant.es du DU Pass, produits lors de séances d'atelier d'écriture créative que nous avons animées.

Les analyses des questionnaires et des productions écrites recueillis auprès des apprenant.es révèlent une évolution progressive du rapport à la langue et à l'écriture (passant d'un rapport normatif à un rapport expressif et créatif) et le développement de sentiments de compétence à l'écrit (liberté, confiance, autonomie). D'autre part, le dispositif a permis aux apprenant.es de manifester de l'engagement sous diverses formes dans leurs productions écrites, à la fois sur le plan des consignes (confrontation aux contraintes d'écriture), le plan de la sociabilisation (rapport à soi, à autrui et au monde) et le plan de l'écriture elle-même (énonciation, choix de mots, inventivité fictionnelle et intellectuelle, humour, etc.).

Sur le plan des consignes, nous avons remarqué que, dans l'ensemble, les cas de non accomplissement de la tâche et les cas de construction ou non construction de sens par simulation (accomplissement de la tâche sans compréhension de la consigne) qui ont été relevés dans les premiers écrits des apprenant.es, diminuent au fil des ateliers à tel point que, dans les écrits du second semestre par exemple, il n'y a aucun cas de non accomplissement de la tâche ou de *faire juste pour faire*. Tout se passe comme si avec le temps et l'ancrage dans le rituel des ateliers, et potentiellement avec un niveau en français qui s'élève, les apprenant.es sont davantage engagé.es sur le plan des consignes. Le cas de la résistance à la consigne qu'on retrouve même dans les écrits du second trimestre corrobore ce point de vue : avec le temps et l'acquisition de plus d'autonomie et de liberté, les apprenant.es peuvent s'autoriser une résistance à la consigne si cette consigne ne semble pas susciter le meilleur engagement chez eux.elles. Cependant, la résistance à la consigne révèle également le fait qu'il n'est pas toujours évident de détourner certains genres scripturaux en atelier d'écriture. L'enjeu est d'amener les participant.es à apprécier le détour en tant que levier pédagogique. Et comme on l'a vu avec la lettre de motivation qui symbolise des périodes souvent lourdes de recherche d'emploi, certains genres sont susceptibles de se prêter assez mal à ce jeu du détournement, s'insérer professionnellement étant précisément pour ces étudiant.es, non un jeu, mais une nécessité. Enfin, on peut retenir qu'une consigne peu claire génère moins d'engagement ou un engagement factice. La qualité des consignes est donc un élément déterminant dans l'engagement des apprenant.es.

L'entrée progressive dans le rituel des ateliers semble être également déterminante dans certains cas de sociabilisation : concernant la lecture des productions et les échanges oraux de partage des mots et d'expressions lors des ateliers, certain.es apprenant.es hésitaient au départ (parce que n'ayant pas terminé l'écriture ou n'étant pas sûr.es d'avoir écrit *comme il faut*). Ils.elles ont fini néanmoins par s'inscrire davantage dans le rituel des ateliers, aidé.es par l'ambiance de non jugement du groupe, et par se sentir en confiance pour partager, souvent avec grand empressement, ce qu'ils.elles produisaient. Les cas de collaboration (où un.e autre apprenant.e est pris.e comme objet ou sujet de l'écriture) sont également apparus davantage dans la seconde moitié des séances d'atelier. Dans l'écriture enfin, l'entrée dans le rituel s'est traduite par une meilleure adhésion à la démarche par certain.es apprenant.es qui, au départ, potentiellement désorienté.es par la démarche créative peu habituelle, avaient le sentiment de ne rien apprendre ou réclamaient certaines pratiques d'écriture traditionnellement scolaires comme la dictée.

Dans les différents cas de non-engagement (tels que le non accomplissement d'une tâche) ou de bas niveau d'engagement, la question du pourquoi s'impose : pourquoi un.e apprenant.e serait-il.elle si faiblement engagé.e dans une tâche d'écriture donnée ? Une chose est de constater ce faible engagement (comme ce qui a été fait dans nos analyses), une autre est d'en trouver la cause et surtout de proposer des solutions de remédiation. Nous avons évoqué l'éventualité que des données vidéos pouvaient aider à analyser l'engagement des apprenant.es de manière plus approfondie. En outre, une démarche compréhensive sous forme d'entretiens pourrait également permettre de mettre en perspective l'ensemble des données (textes, vidéos et données monographiques) et mieux comprendre certains cas de non-engagement, afin d'y apporter des solutions par un accompagnement plus adéquat.

Notre travail de recherche a proposé une réflexion conceptuelle sur la notion de l'engagement des apprenant.es dans l'écriture. Aussi, grâce à la grille des indicateurs d'engagement à laquelle nous sommes parvenus, ce travail propose des pistes à d'autres formateurs-chercheurs désireux d'opérationnaliser la notion d'engagement à travers la prise en compte d'indicateurs sur leur terrain professionnel. Bien entendu, cette grille correspond au contexte spécifique de l'atelier d'écriture créative tel que nous l'avons mené ; cela étant, elle peut constituer un réservoir d'exemples d'indicateurs, à adapter à d'autres contextes. L'engagement est entendu comme un levier de l'apprentissage de l'écriture, pas comme une recette pédagogique (Boch et al., 2021). En tenant compte de la conception et de l'opérationnalisation de la notion d'engagement dans ce travail, nous pouvons en venir à la conclusion que, dans une situation de formation, le plus dur n'est pas simplement d'engager un.e apprenant.e dans son écriture (cet engagement pouvant être de très bas niveau), mais de l'accompagner vers un haut niveau d'engagement. Les voies et moyens de cet accompagnement restent encore un terrain à explorer afin de proposer des outils pédagogiques efficaces.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Adami, H. (2008, juin). Le Rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants. *L'intégration linguistique des migrants adultes*. L'intégration linguistique des migrants adultes, Strasbourg.
- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In Mangiante, J.-M., *L'Intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois Presses Université.
- Adami, H. (2012). La Formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44.
<https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Agier, M. (2016). *Les Migrants et nous : Comprendre Babel*. CNRS Éditions.
- Alen, P. & Manço, A. (Éds.). (2012). *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=38219
- Almudever, B. (2017). Créativité, création et personnalisation au travail. In *La créativité au travail* (p. 27-46). Érès. <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/la-creativite-au-travail--9782749256290-p-27.htm>
- André, A. (2009). Former à des écrits de qualité : Pourquoi et comment ? *Vie sociale*, 2, 59-69. <https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0059>
- Antoine, C. (2013, mai 21). Les Effets de la validation des compétences sur la construction identitaire : Le cas des aides ménagères. *Le GRAIN : Atelier de pédagogie sociale*. http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=413:les

-effets-de-la-validation-des-competences-sur-la-construction-
identitaire&catid=9&Itemid=103

- Aprile, S. (2018). Des exilés de 1789 aux exilés d'aujourd'hui. In Calabresse, L. & Veniard, M. (Éds.), *Penser le mots, dire la migration* (p. 107-111). Academia-L'Harmattan.
- Archibald, J. & Galligani, S. (Éds.). (2009). *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail*. L'Harmattan.
- Aznar, G. (2009). Préciser le sens du mot « créativité ». *Synergies Europe*, n°4, 23-37.
- Bacqué, M.-H. & Biewener, C. (2013). L'Empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idees économiques et sociales*, 173(3), 25-32.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édi.). De Boeck.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.). (2000). *Signification, sens, formation*. PUF.
- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Barou, J. (2001). Les Populations d'Afrique sub-saharienne dans la région grenobloise. *Écarts d'identité*, n°95-96, 57-59.
- Barral, C. (1974). Juillet 1974 : Suspension des entrées de travailleurs immigrés permanents. *Hommes & migrations*, n°873. <http://www.histoire-immigration.fr/collections/juillet-1974-suspension-des-entrees-de-travailleurs-immigres-permanents>
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du Rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant : Où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducations*, n°2. <https://rechercheseducations.revues.org/283>
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le Rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. In Chartrand, S.-G. & Blaser, C., *Le Rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Presses Universitaires de Namur.

- Barré-De Miniac, C. (2015). Le Rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. In *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires du Septentrion.
<http://books.openedition.org/septentrion/11518>
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). La Littéracie : Constantes et variations. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M., *La Littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 7-18). L'Harmattan.
- Barry, V. (2013). Entretien avec Charles Gardou. « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 13-22. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/nras.061.0013>
- Barth, B.-M. (2013). *L'Apprentissage de l'abstraction* (2e éd.). Retz. <https://www-numeriquepremium-com.sidnomade-2.grenet.fr/content/books/9782725632438>
- Barth, B.-M. (2015). *Le Savoir en construction* (Vol. 1). : Retz. <https://www-numeriquepremium-com.sidnomade-2.grenet.fr/content/books/9782725633701>
- Baudoin, M. (2004). Un Atelier d'écriture en classe : Place et rôle. *Skhôle, HS n°1*, 165-171.
- Bauvet, S. (2019). Les Enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Éducation Permanente, n°218*, 11-20.
- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (2017). *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche*. De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- Becker, S. H. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*.
<http://journals.openedition.org/sociologies/642>

- Bécu-Robinault, K. & Robin, O. (2017). Des Consignes aux activités des élèves : Une étude de cas sur les phases de la Lune en Cycle 3. *Éducation et didactique*, 11(11-3), 31-54.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2826>
- Bednarz, F. (2017). Professional and social integration of migrants and language learning : Convergences and challenges at the European level. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 75-81). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498-010>
- Beillet, M. & Lang, E. (2017). L'Impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 56.
<http://journals.openedition.org/lidil/4777>
- Bezzari, S., Sanojca, E., & Eneau, J. (2019). Repérer les compétences collaboratives et les compétences interculturelles en formation d'adultes. *Éducation Permanente*, n°218, 143-152.
- Bianchi, A.-M. (2001). Histoire et mémoire d'une communauté : Les italo-grenoblois. *Écarts d'identité*, n°95-96, 12-17.
- Biichlé, L. (2007). *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France* [Université Stendhal - Grenoble 3]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00729028/document>
- Biichlé, L. (2018). Intégration, réseaux sociaux et représentations langagières de migrants en France. *Langage et société*, 1(n°163), 33-56.
- Blanchard, P., Dubucs, H., & Gastaut, Y. (2016). *Atlas des immigrations en France : Histoire, mémoire, héritage*. Autrement.
- Boch, F. & Buson, L. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30), 31-51.

- Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, N° 212(1), 5-13.
- Boch, F. & Rinck, F. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 72, 131-150. <https://doi.org/10.4000/linx.1631>
- Bonitto-Donato, C. (2013). Le Handicap, miroir de la vulnérabilité de notre ordinaire. In Jouan, M., *Voies et voix du handicap* (p. 21-39). Presses Universitaires de Grenoble.
- Boudou, B. (2018). Étranger : La constitution progressive d'une catégorie juridique et statistique. In Calabresse, L. & Veniard, M. (Éds.), *Penser les mots, dire la migration* (p. 91-97). Academia-L'Harmattan.
- Bourdeloie, H. (2012). L'Appropriation des dispositifs d'écriture numérique : Translittératie et capitaux culturel et social. *Études de communication. langages, information, médiations*, 38, 23-36. <https://doi.org/10.4000/edc.3378>
- Bourgeois, E. (2018). *Le Désir d'apprendre*. PUF.
- Bouysnières, P. (2002). *Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation* [Communication au congrès international de l'AFIRSE]. Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, Pau. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00489372/document>
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La Notion de compétence : Quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éds.), *L'Énigme de la compétence en éducation* (p. 25-44). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-page-25.htm>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : Une alliance en question. *Savoirs*, 3(n°51), 13-58.

- Bucheton, D. (1995). *Écriture réécritures : Récits d'adolescents*. Peter Lang.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Budach, G. (2018). « Les Objets qui font parler » : Vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <http://journals.openedition.org/sid2nomade-2.grenet.fr/lidil/4922>
- Calabresse, L. (2018). Migrants ou réfugiés ? L'enjeu des dénominations des personnes dans les discours médiatiques. In Calabresse, L. & Veniard, M. (Éds.), *Penser les mots, dire la migration* (p. 153-160). Academia-L'Harmattan.
- Calabresse, L. & Veniard, M. (2018). Mots, discours et migration, une relation dialectique. In Calabresse, L. & Veniard, M. (Éds.), *Penser les mots, dire la migration* (p. 9-31). Academia-L'Harmattan.
- Camacho, A., Alves, R. A., De Smedt, F., Van Keer, H., & Boscolo, P. (2021). Relations among motivation, behaviour, and performance in writing : A multiple-group structural equation modeling study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), e12430. <https://doi.org/10.1111/bjep.12430>
- Campus France. (2019). *Chiffres Clés 2019*.
https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2019_fr.pdf
- Canut, C. (2018). On n'était que des aventuriers... Ceux qui meurent à cause de ce qu'ils désirent. In Calabresse, L. & Veniard, M. (Éds.), *Penser les mots, dire la migration* (p. 49-57). Academia-L'Harmattan.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50.
- Castellotti, V., Huver, E., & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : Langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. In

- Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 425-431). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-058>
- Cayol-Gerin, A., Charbonnier, V., & Montjoye, A. (2008). *Grenoble, traces d'histoire* (2e éd.). Éditions Le Dauphiné Libéré.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). [Dictionnaire en ligne]. Cnrtl.fr. <http://www.cnrtl.fr/>
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2001). *Écrire en Zep. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave/CRDP Versailles. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922033>
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : Quels indicateurs ? In Chabanne, J.-C. & Bucheton, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'oral et l'écrit réflexifs* (p. 25-51). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/parler-et-ecrire-pour-penser-apprendre-et-se-const--9782130528760-page-25.htm>
- Champy-Remoussenard, P. (2013). La Construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, 73, 91-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2104>
- Chaouite, A. (2001). Éditorial : L'immigration dans l'agglomération de Grenoble, histoire et dynamique. *Écarts d'identité*, n°95-96.
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.5818>
- Chartier, A. (2008). *Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée*.

- Chartier, A. & Frier, C. (2009). Petite fabrique de la connaissance : Aborder le savoir scientifique en se racontant des histoires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 168-186. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1439>
- Chartier, A. & Frier, C. (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université. In Boch, F. & Frier, C., *Écrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 151-210). UGA Éditions. <http://books.openedition.org/ugaeditions/1452>
- Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2008). Du Rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : Apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In Chartrand, S.-G. & Blaser, C., *Le Rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Presses Universitaires de Namur.
- Chiss, J.-L. (2004). Littératie : Quelques enjeux d'une réception dans le concept éducatif et culturel français. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M., *La Littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43-52). L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, 165-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1158>
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.
- Cogne, O. (2014). De la diversité d'une société et de l'accueil : Les expositions du Musée dauphinois et du Musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère. In *Mémoire de l'accueil des étrangers* (p. 31-36). La fosse aux ours - Écarts d'identité.
- Comte-Sponville, A. (2007). De la marge vers le cœur de notre complexité humaine. In Gardou, C. & Poizat, D., *Désinsulariser le handicap* (p. 17-29). Erès.

- Conseil de l'Europe. (2014). *L'Intégration linguistique des migrants adultes : D'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*. Edition du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2017). *Intégration Linguistiques des Migrants Adultes (LIAM)* [Site du Conseil de l'Europe]. www.coe.int. <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home>
- Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés, (1951). <https://www.unhcr.org/fr-fr/about-us/background/4b14f4a62/convention-protocole-relatifs-statut-refugies.html>
- Cordier, A. (2017). Écrire l'information : La translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, N° 196(1), 35-44.
- Cristol, D. (2017). Les Communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, Culture and Person : A Systems View of Creativity. In Sternberg, R. J., *The Nature of Creativity* (p. 47-61). Cambridge University Press.
- Culham, R. (2005). *6+1 Traits of Writing : The Complete Guide for the Primary Grades*. Scholastic Inc.
- Dabène, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck.
- Dagues, V. (2018). De l'obsolescence dans la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3001>
- Delamotte-Legrand, R., Gippet, F., Jorro, A., & Penloup, M. C. (2000). Introduction générale : Pour une didactique de l'écriture qui laisse toute sa place au sujet. In Delamotte-Legrand, R., Gippet, F., Jorro, A., & Penloup, M. C., *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs* (p. 1-10). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/passages-a-l-ecriture--9782130501862-page-1.htm>

Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : Présentation.

Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 153-154, 3-19.

Delvaux, E. & Tilman, F. (2012, mars 2). Méthodes de formation d'adulte et émancipation. *Le*

GRAIN : Atelier de pédagogie sociale.

http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=377:méthodes-de-formation-dadulte-et-emancipation&catid=9&Itemid=103

Delvaux, V. & Delvaux, E. (2012, octobre 25). Évaluer l'émancipation dans une formation ?

Le cas d'ISCO. *Le GRAIN : Atelier de pédagogie sociale*.

http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=394:evaluer-lemancipation-dans-une-formation&catid=9&Itemid=103

Diminescu, D. (2002). L'usage du téléphone portable par les migrants en situation précaire.

Hommes & Migrations, 1240(1), 66-79. <https://doi.org/10.3406/homig.2002.3923>

Doise, W., & Palmonari, A. (2002). *L'Étude des représentations sociales*. Delachaux & Niestlé.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La Notion de compétence : Nécessité ou vogue éducative. In

Dolz, J. & Ollagnier, E., *L'Énigme de la compétence en éducation* (p. 7-24). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education--9782804140199-page-7.htm>

Domp martin-Normand, C. (2019). Passerelles translinguistiques et progression stylistique en

atelier d'écriture pour des étudiants de français langue étrangère. In Niwese, M., Lafont-Terranova, J., & Jaubert, M. (Éds.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 287-300). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/77128>

Domp martin-Normand, C. & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE.

Éducation et sociétés plurilingues, 38, 59-71. <https://doi.org/10.4000/esp.539>

- Dompmartin-Normand, C. & Thamin, N. (2018). Présentation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <http://journals.openedition.org/sid2nomade-2.grenet.fr/lidil/4830>
- Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : Enjeux, modèles et pratiques innovantes. (2019). In Niwese, M., Lafont-Terranova, J., & Jaubert, M. (Éds.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Presses universitaires du Septentrion.
<http://books.openedition.org/septentrion/76533>
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations*, 16, 21-38.
- Espérandieu, V. & Vogler, J. (2000). *L'Illettrisme*. Flammarion.
- Étiemble, A. (2018). Mineurs non accompagnés en France : Quelles évolutions en 20 ans ? *Écarts d'Identité*, n°129. <https://ecarts-identite.org/Mineurs-non-accompagnes-en-France>
- Extramiana, C. (2012). Les Politiques linguistiques concernant les adultes migrants : Une perspective européenne. In Adami, H. & Leclercq, V. (Éds.), *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 135-152). Presses Universitaires du Septentrion.
- Fabre, M. (2017). Dewey et le triangle de la formation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 27, Article N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>
- Falisz, M. (2017). *Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration : Cas des familles allophones*.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : Statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, n°174(3), 19-26.

- Fenoglio, I. (2007). Le souci de la langue. In Fenoglio, I. (Éd.), *L'Écriture et le souci de la langue. Écrivains, linguistes : Témoignages et traces manuscrites* (p. 9-18). Bruylant-Academia.
- Ferrand, N. (1985). La Formation des immigrants en France : Bref rappel historique. *Revue internationale d'action communautaire*, 14(n°54), 137-147.
- Ferrand, N. (2002). L'Accès à la maîtrise du Lire/écrire en formation d'adultes : Quand l'écriture personnelle remet l'apprenant au cœur de l'apprentissage. *Lidil*, n°25, 43-56.
- Ferrand, N. (2014). *Écrire pour apprendre : La démarche ECLER*. L'Harmattan.
- Fraenkel, B. & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction : Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133, 7-24.
<https://doi.org/10.3917/ls.133.0007>
- Frayssinhes, J. (2019). Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables : Étude comparatiste à visée transdisciplinaire. *Éducation Permanente*, n°218, 43-54.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Freire, P. (2018). *La Pédagogie des opprimés* (Résistance71, Trad.).
https://resistance71.files.wordpress.com/2018/12/paulo_freire_la_pedagogie_des_opprimes.pdf
- Frier, C. (1989). *Illettrisme et communication : Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. Université Stendhal Grenoble 3.
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : Au-delà des discours, quel message pour quelle société ? In *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (p. 38-53). De Boeck-INRP.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes : Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses Universitaires du Midi.

- Fritz, T. & Donat, D. (2017). What migrant learners need. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 163-198). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498-021>
- Galichet, F. (2014). *L'Émancipation : Se libérer des dominations*. Chronique Sociale.
- Gandon, J.-R. (2012). Les noms de l'humain. *Empan*, n° 88(4), 20-23.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants : The role of translanguaging and language teachers. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 11-26). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>
- Gendron, B. (2019). Les Compétences transversales, nouvelles compétences académiques. *Éducation Permanente*, n°218, 161-171.
- Genet, Y. (2001). Grenoble des immigrés. *Écart d'identité*, n°95-96, 98-103.
- GFEN. (2013). *Pourquoi l'Éducation nouvelle ? Texte d'orientation du GFEN*.
http://www.gfen.asso.fr/m/texte_d_orientation
- Giret, C. & Guernier, M.-C. (2017). De la lutte contre illettrisme à la recherche-action : Professionnaliser par une démarche coopérative et la recherche. In Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P., *Former des adultes à l'écrit : Questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs* (p. 15-40). Raison et Passions.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge University Press.
- Gout, M. (2015). Quatre Approches didactiques pour la formation linguistique des migrants nouveaux arrivants. *Migrations Société*, 162, 139-154.
<https://doi.org/10.3917/migra.162.0139>

- Grootaers, D. & Tilman, F. (dir.). (2002). *La Pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*. P.I.E Peter Lang. <https://www.decite.fr/livres/la-pedagogie-emancipatrice-9789052011660.html>
- Grossmann, F., Boch, F., & Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments : Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale. In Grossmann, F. & Plane, S., *Les Apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale* (p. 191-218). Presses Universitaires du Septentrion.
- Gruda, A. (2019, juillet 11). Investir, oui. Obliger, non. *La Presse+*.
http://plus.lapresse.ca/screens/d85d5b9d-0721-435f-8ad7-adf9f665b3f7__7C__0.html?utm_medium=Email&utm_campaign=Microsite+Share&utm_content=Screen
- Gueham, F. (2016, mars 2). Le Rôle inattendu des smartphones dans la crise des migrants. *Contrepoints*. <https://www.contrepoints.org/2016/03/02/241227-migrations-numeriques-des-smartphones-et-des-hommes>
- Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H., & Sautot, J.-P. (2017). Conceptions linguistiques et méthodes pédagogiques : Quelle efficacité pour l'intégration des adultes migrants ? In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 402-409). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-055>
- Guernier, M.-C. & Rivière V. (coord.). (2012). Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion : Enjeux didactiques et institutionnels. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 5-11.
- Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2017). *Former des adultes à l'écrit : Questions didactiques pour la professionnalisation des formateurs*. Raison et Passions.

- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Guyon, M. (2019). L'Écoute, une compétence sociale. *Éducation Permanente*, n°218, 55-62.
- Hassan, S. (2016). *La Pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : Le texte littéraire au sein du projet didactique*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791>
- Hébert, M. & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(n°1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Huber, M. (2009). *Inventer des pratiques de formation : Dynamiser un développement personnel et professionnel*. Chronique sociale. <https://www.worldcat.org/title/inventer-des-pratiques-de-formation-dynamiser-un-developpement-personnel-et-professionnel/oclc/495366130>
- Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Médier et/ou désaccorder ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2964>
- Huver, E. & Bel, D. (coord.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues*. L'Harmattan.
- Huver, E. & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : Créativité ou poïesis ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <http://journals.openedition.org/sid2nomade-2.grenet.fr/lidil/4885>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity : The discorsal construction of identity in academic writing* (Vol. 5). John Benjamins Publishing Company.
- Jacquier, C. (2001). Entre mythe grenoblois et réalité de « Très-Cloîtres » : Sélective mémoire... *Écarts d'identité*, n°95-96, 7-11.

- Jaffré, J.-P. (2004). La Littéracie : Histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M., *La Littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). L'Harmattan.
- Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale : Les fondations du langage* (Ruwet, N., Trad.; rééd., Vol. 1). Les Éditions de Minuit.
- Jezak, M. (2010). Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : Quelques leçons tirées de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 515-535. <https://doi.org/10.7202/044488ar>
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D., Moscovici, S., Kaës, R., Sperber, D., Harré, R., Grize, J.-B., Windisch, U., Doise, W., Abric, J.-C., & Vergès, P. (2003). *Les Représentations sociales* (7^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Kennel, S. (2019). La Place des compétences transversales dans la formation universitaire. *Éducation Permanente*, n°218, 63-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La Notion de « négociation » en analyse des conversation. L'exemple des négociations d'identité. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, n°3, 13-33.
- Kirsch, I. (2005). Compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif : Comprendre ce qui a été mesuré dans l'EIAA et l'EIACA. In Murray, T. S., Clermont, Y., & Binkley, M. (Éds.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation* (p. 90-142). Statistique Canada.
<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/measlitf/measlitf.pdf>
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : L'apport des ateliers d'écriture*. Presses Universitaires de Namur.

- Lafont-Terranova, J. (2019). Des Ateliers d'écriture pour des futurs informaticiens : De la réassurance à la réflexivité. In Niwese, M., Lafont-Terranova, J., & Jaubert, M. (Éds.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 269-286). Presses universitaires du Septentrion.
<http://books.openedition.org/septentrion/77123>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M., & Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : Un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3201>
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presse Universitaires de Rennes.
- Laot, F. F. (2013). Dix ans de thèses en formation d'adultes (2003-2013). *Savoirs*, n° 33(3), 23-37.
- Laurence, S. (2020). *Élaboration et validation d'un outil d'analyse de la posture d'auteur et de ses manifestations dans les écrits littéraires d'élèves du troisième cycle primaire*.
- Lavau, B. (2016). *Le Handicap*. Dalloz.
- Lavigne, C. (2004). *Handicap et parentalité : La surdité, le handicap mental et le pangolin*. Editions du CTNERHI.
- Le Pichon-Vorstman, E. (2018). Migrations et médiations des langues et des hommes : Quel rôle pour la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2985>
- Leclercq, V. (2011). La Formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. In Mangiante, J.-M., *L'Intégration linguistique des migrants :  tat des lieux et perspectives* (p. 19-35). Artois Presses Université.

- Leclercq, V. (2012a). La Formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In Adami, H. & Leclercq, V. (Éds.), *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173-196). Presses Universitaires du Septentrion.
- Leclercq, V. (2012b). Éditorial : La formation linguistique des adultes migrants. *Savoirs*, 29, 7-8. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0007>
- Lecomte, J. (2010, novembre 9). *Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité (Entretien avec Moscovici, S.)*. Sciences Humaines.
http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html
- Lefevre, G. (2013). Compétence professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 65-69). De Boeck Supérieur.
<http://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-65.htm>
- Lefrançois-Yasuda, C. (2009). Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire. *Synergies Europe*, n°4, 71-86.
- Lethierry, H. (1998). *(Se) former dans l'humour : Mûrir de rire*. Chronique Sociale.
- Letor, C. (2019). Évaluer les compétences transversales dans l'enseignement supérieur. *Éducation Permanente*, n°218, 21-30.
- Lévesque, L. (2019, juillet 5). Québec augmente les allocations et le nombre de classes de francisation. *L'actualité*. <https://lactualite.com/actualites/personnes-immigrantes-703-millions-pour-laces-a-la-francisation/>
- Lille, B., Romero, M., & Gosselin, J.-F. (2017). Les Attitudes et les valeurs pour une éducation cocreative : De la créattitude à la valorisation des erreurs. In *Usages créatifis*

- du numérique : Pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p. 41-52). Presses de l'Université du Québec.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Grasset & Fasquelle.
- Mailhol., N. (2018). *Gérer la parole personnelle d'étudiants migrants en classe de langue. Le cas des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile du DU PASS au CUEF*.
- Manach, M., Archieri, C., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation Permanente*, n°218, 31-41.
- Maslow, A. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité* (1^{re} éd.). Eyrolles.
- Masny, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies multiples. In Masny, D., *La culture de l'écrit : Les défis à l'école et au foyer* (p. 15-25). Éditions Logiques.
- Mathis, N. (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : Une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle* [Université d'Avignon].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00967502>
- Mercier, E. (2017). Langues et insertions : Pluralité des parcours et des perceptions ; quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique ? In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 395-401). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-054>
- Migeot, F. (1994). Du Bon usage des ateliers d'écriture. *Le français dans le monde*, n° 269, 62-67.
- Morand, C. (2018, octobre 2). «Migrant», «réfugié», «immigré», des termes pas si innocents. *Le Courrier*. <https://lecourrier.ch/2018/10/02/migrant-refugie-immigre-des-termes-pas-si-innocents/>

- Morozov, E. (2014). *To Save Everything, Click Here : The Folly of Technological Solutionism* (Reprint). PublicAffairs.
- Mouhoud, E. M. (2017). *L'immigration en France : Mythes et réalité*. Librairie Arthème Fayard.
- Moyse, D. (2010). *Handicap : Pour une révolution du regard*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Navarre, M. (2020, novembre). L'Estime de soi, un besoin fondamental. *Sciences Humaines*, n°330, 28-29.
- Neumayer, O. & Neumayer, M. (2011). *Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé* (4è éd.). ESF Éditeur.
- Niwese, M. (2010). *L'Atelier d'écriture : Un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29039>
- Ouedraogo, W. E. (2016). *Des lois et le handicap : Quelles représentations sociales ? Analyse de discours de professionnels administratifs du handicap*. 218.
- Ouedraogo, W. E. & Frier, C. (2020). Quel dispositif d'accompagnement à l'écrit pour répondre aux besoins littéraires des étudiant.es en situation de migration ? *CMLF_SHS Web of Conferences*, 78(07007).
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807007>
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education : Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Sage.
- Penloup, M. C. (2000). *La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Didier-Hatier.
- Perdriault, M. (2014). *L'Écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*. Érès.

Piccardo, E. (2016). La Diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité.

Voix plurielles, 1(13), 57-75.

Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : Les enjeux didactiques. *Revue française*

de linguistique appliquée, Vol. VIII(1), 121-137.

Pimet, O. & Boniface, C. (2016). *Ateliers d'écriture mode d'emploi : Guide pratique de*

l'animateur (7^e éd.). ESF Éditeur.

Poinsot, M. (2009). L'héritage de Sayad. *Hommes & migrations. Revue française de*

référence sur les dynamiques migratoires, 1278, 1.

Pollet, M.-C. (Éd.). (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement*

supérieur. Presses Universitaires de Namur.

Prévioux, J. (2007). *Lettres de non-motivation*. Zones.

Privat, J.-M. (2007). Présentation. In Goody, J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (p. 9-15). La

Dispute.

Prouteau, L. & Wolff, F.-C. (2005). *Donner son temps : Les bénévoles dans la vie associative*

(Rapport d'enquête n°372; p. 38). INSEE.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376604?sommaire=1376612>

Puozzo Capron, I. (2014). Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion

théorique et pratique sur la triade : Créativité, émotion, cognition. *Voix plurielles*,

1(n°11), 101-111.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : De l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et*

socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.174>

Raison, J.-P. (2007). Nommer, c'est créer un peu. De « Tiers-Monde » à « Tropicalisme » :

les avatars d'un vocabulaire. *Autrepart*, 41(1), 57-68. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/autr.041.0057>

- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Hachette. <https://www.fayard.fr/sciences-humaines/le-maitre-ignorant-9782213019253>
- Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018* (p. 23). (2017). [Rapport gouvernemental]. Vérificateur Général du Québec. https://www.vgq.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE-Faits-saillants.pdf
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : Vers une didactique de l'écriture*. ESF Editeur.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Reuter, Y. (2011). *Les mondes de l'écrit*. Le Café Pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2011/GFENAid2009Reuter.aspx>
- Richard, C. (2018, novembre 8). Les Applis pour réfugiés sont-elles victimes de la pensée magique ? *Digital Society Forum*. <https://digital-society-forum.orange.com/fr/les-actus/1149-la-plupart-des-applis-pour-les-refugies-ne-sont-pas-utilisees>
- Rinaldi, R. (2020, novembre). Les Métamorphoses de l'estime de soi. *Sciences Humaines*, n°330, 30-33.
- Rinck, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le Français Aujourd'hui*, 174, 79-89.
- Rodier, C. (2016). *Migrants et réfugiés : Réponse aux indécis, aux inquiets et aux réticents*. La Découverte.
- Romero, M., Lille, B., & Spence, Y. (2017). La créativité, au cœur des apprentissages. In *Usages créatifs du numérique : Pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p. 29-39). Presses de l'Université du Québec.

Saada, J. & Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Chenelière Éducation Inc.

Santelmann, P. (2019). Quelle reconnaissance des compétences transversales ? *Éducation Permanente*, n°218, 5-9.

Saumont, A. (1995). *Le lait est un liquide blanc*. Julliard.

Sayad, A. (2006). *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité : L'illusion du provisoire*. Raisons d'Agir.

Schweitzer, S., Chaplain, R., Berbagui, D., & Elongbil-Ewane, E. (2009). Regards sur les migrations aux XIXe et XXe siècles en Rhône-Alpes. *Hommes & migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1278, 32-46.

<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.220>

Scott, J. A., Skobel, B. J., & Wells, J. (2016). *The Word-Conscious Classroom Building the Vocabulary Readers and Writers Need*. TextProject.

<http://textproject.org/assets/library/resources/Scott-2016-The-word-conscious-classroom.pdf>

Scribner, S. & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : À la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133, 25-44.

<https://doi.org/10.3917/lis.133.0025>

Simon, G. & Guedj, J. (2015). France. In Simon, G., *Dictionnaire des migrations internationales : Approche géohistorique* (p. 37-49). Armand Colin.

Slimani, L. (2014, janvier 8). Histoire : Qui étaient les combattants africains des deux guerres mondiales ? [Journal Jeune Afrique]. *JeuneAfrique.com*.

<http://www.jeuneafrique.com/134995/politique/histoire-qui-taient-les-combattants-africains-des-deux-guerres-mondiales/>

Souhait, M., Hernandez, L., & Chevalier, S. (2019). Développer et mesurer les compétences sociales. *Éducation Permanente*, n°218, 133-142.

- Spandel, V. (2004). *Creating Writers Through 6-Trait Writing Assessment and Instruction* (4^e ed.). Allyn and Bacon.
- Spandel, V. & Hicks, J. (2007). *Ma Trousse d'écriture ensemble de classe : Idéal pour enseigner les Six Traits d'écriture !* Beauchemin Editions.
- Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : Prendre en compte la nouvelle donne numérique. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éds.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 27-44). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498-006>
- Tapinos, G. (1975). L'immigration étrangère en France de 1945 à 1973. Présentation d'un Cahier de l'I.N.E.D. *Population*, 30(2), 315-317. <https://doi.org/10.2307/1530669>
- Tauveron, C. (1999). Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1er degré de l'INRP. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 57-78.
- Tauveron, C. (2007). Le Texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français Aujourd'hui*, 157(2), 75-82.
- Teko, A. & De Amaral, C. (2022). Engagement [Billet]. *Dictionnaire des termes utilisés en formation*. <https://dicoema.hypotheses.org/418>
- Tilman, F. & Grootaers, D. (2014, octobre 6). L'Empowerment et l'émancipation : Même combat ? *Le GRAIN : Atelier de pédagogie sociale*.
http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=463:l-empowerment-et-l-emancipation-meme-combat&catid=9&Itemid=103
- Tremblay, O. (2018, janvier 11). Pour l'amour des mots : Enseigner le vocabulaire en partant du cœur ! *Parlons apprentissage*. <https://parlonsapprentissage.com/pour-lamour-des-mots-enseigner-le-vocabulaire-en-partant-du-coeur/>

- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : L'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Vial, E. (2001). Grenoble, l'immigration à travers le temps. *Écarts d'identité*, n°95-96, 2-6.
- Vidal, E. & Labbé, S. (2019). Quelle université pour l'approche par compétences ? *Éducation Permanente*, n°218, 73-81.
- Vinérier, A. (2011). Quelle place pour les apprenants dans la compréhension de la problématique de l'illettrisme ? *Empan*, 81, 14-21.
- Walter, P. (1996). *Allocation d'ouverture du colloque « Écrire à l'université »*. 5-7.
- Wihtol De Wenden, C. (2013). *Les Nouvelles migrations : Lieux, hommes, politiques*. Ellipses.
- Wihtol De Wenden, C. (2014). Enjeux des politiques d'accueil des années 1970 à aujourd'hui. In *Mémoire de l'accueil des étrangers* (p. 5-9). La fosse aux ours - Écarts d'identité.
- Zinck, M. (2017, janvier 13). La Langue française, vecteur d'intégration et d'émancipation pour les migrants : Entretien avec Hervé Adami. *RFI*.
<http://www.rfi.fr/hebdo/20170113-langue-francaise-immigration-migrants-refugies-integration-france>

Tables des figures

FIGURE 1 : ATELIER D'ÉCRITURE DE TEXTE DE CHANT, AIR "AUX ARBRES CITOYENS" DE YANNICK NOAH	212
FIGURE 2 : EXEMPLE D'ASSOCIATIONS D'IDÉES PARTAGÉES, APRÈS ÉVOCATION SUR LE THÈME DU "VOYAGE" (1 ATELIER 1)	215
FIGURE 3 : 3A - EXTRAIT "MES LANGUES, MON MONDE"	230
FIGURE 4 : 3K - EXTRAIT FICHE DE RENSEIGNEMENT - LANGUES PARLÉES ET ÉCRITES.....	231
FIGURE 5 : 2C - EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	233
FIGURE 6 : 2M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	233
FIGURE 7 : 2I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	233
FIGURE 8 : 3D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	234
FIGURE 9 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	234
FIGURE 10 : 2N - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	234
FIGURE 11 : 2F - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	235
FIGURE 12 : 2E - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	235
FIGURE 13 : 2M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	235
FIGURE 14 : 2O - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	235
FIGURE 15 : 2C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	236
FIGURE 16 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	236
FIGURE 17 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	236
FIGURE 18 : 2O - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	237
FIGURE 19 : 2L - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	237
FIGURE 20 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	237
FIGURE 21 : 2H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	237
FIGURE 22 : 3L - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	237
FIGURE 23 : 2Q - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	238
FIGURE 24 : 2R - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	238
FIGURE 25 : 3D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	239
FIGURE 26 : 2I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	239
FIGURE 27 : 2P - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	239
FIGURE 28 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	240
FIGURE 29 : 2D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	240
FIGURE 30 : 2R - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	240
FIGURE 31 : 2H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	241
FIGURE 32 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	241
FIGURE 33 : 2Q - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	241
FIGURE 34 : 2J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	241
FIGURE 35 : 2A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	242
FIGURE 36 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	242
FIGURE 37 : 3B - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	242
FIGURE 38 : 2R - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	242
FIGURE 39 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	243
FIGURE 40 : 2D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	243
FIGURE 41 : 2O - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	243
FIGURE 42 : 2M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	243
FIGURE 43 : 2E - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	244
FIGURE 44 : 3N - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	244
FIGURE 45 : 2Q - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	244
FIGURE 46 : 3A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	244

FIGURE 47 : 3C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	244
FIGURE 48 : 2I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	245
FIGURE 49 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	245
FIGURE 50 : 2Q - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	245
FIGURE 51 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	245
FIGURE 52 : 3L - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	246
FIGURE 53 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	246
FIGURE 54 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	246
FIGURE 55 : 2A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	246
FIGURE 56 : 2D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	246
FIGURE 57 : 2H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	247
FIGURE 58 : 2C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	247
FIGURE 59 : 2D - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	247
FIGURE 60 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	247
FIGURE 61 : 3A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	248
FIGURE 62 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	249
FIGURE 63 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	249
FIGURE 64 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	250
FIGURE 65 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	250
FIGURE 66 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	250
FIGURE 67 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	250
FIGURE 68 : 2P - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	251
FIGURE 69 : 3I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	252
FIGURE 70 : 3I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	252
FIGURE 71 : 2C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	252
FIGURE 72 : 2K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	253
FIGURE 73 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	253
FIGURE 74 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	253
FIGURE 75 : 3J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	254
FIGURE 76 : 3J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	254
FIGURE 77 : 2H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	254
FIGURE 78 : 3C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE.....	255
FIGURE 79 : 3C - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	255
FIGURE 80 : 2I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE DE PRISE DE CONNAISSANCE	255
FIGURE 81 : 3O - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	260
FIGURE 82 : 3P - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	260
FIGURE 83 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	260
FIGURE 84 : 3A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	261
FIGURE 85 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	262
FIGURE 86 : 3J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	262
FIGURE 87 : 3I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	262
FIGURE 88 : 3N - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	262
FIGURE 89 : 3L - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	263
FIGURE 90 : 3F - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	263
FIGURE 91 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	263
FIGURE 92 : 3A - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	264
FIGURE 93 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	264
FIGURE 94 : 3J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	264
FIGURE 95 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	265
FIGURE 96 : 3N - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	265
FIGURE 97 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	265
FIGURE 98 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	265
FIGURE 99 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN	266

FIGURE 100 : 3M - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	266
FIGURE 101 : 3B - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	266
FIGURE 102 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	266
FIGURE 103 : 3J - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	267
FIGURE 104 : 3I - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	267
FIGURE 105 : 3K - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	267
FIGURE 106 : 3P - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	268
FIGURE 107 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	268
FIGURE 108 : 3F - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	268
FIGURE 109 : 3F - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	269
FIGURE 110 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	269
FIGURE 111 : 3G - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	269
FIGURE 112 : 3H - EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	269
FIGURE 113 : 3K – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	270
FIGURE 114 : 3C – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	270
FIGURE 115 : 3L – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	270
FIGURE 116 : 3O – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	271
FIGURE 117 : 3B – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	271
FIGURE 118 : 3B – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	271
FIGURE 119 : 3C – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	272
FIGURE 120 : 3H – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	272
FIGURE 121 : 3H – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	272
FIGURE 122 : 3J – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	272
FIGURE 123 : 3F – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	273
FIGURE 124 : 3O – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	274
FIGURE 125 : 3H – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	274
FIGURE 126 : 3J – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	274
FIGURE 127 : 3L – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	274
FIGURE 128 : 3O – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	275
FIGURE 129 : 3M – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	275
FIGURE 130 : 3G – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	276
FIGURE 131 : 3J – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	276
FIGURE 132 : 3K – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	276
FIGURE 133 : 3L – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	276
FIGURE 134 : 3F – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	277
FIGURE 135 : 3K – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	277
FIGURE 136 : 3K – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	277
FIGURE 137 : 3K – EXTRAIT QUESTIONNAIRE BILAN.....	278
FIGURE 138 : 2D - EXTRAIT "L'ACROSTICHE".....	280
FIGURE 139 : 2D - EXTRAIT "L'ACROSTICHE".....	281
FIGURE 140 : 2D - TEXTE "CE QUE J'AIME".....	282
FIGURE 141 : 2A - EXTRAIT "ÉCRIRE, C'EST VOYAGER".....	283
FIGURE 142 : 2K - EXTRAIT "ÉCRIRE, C'EST VOYAGER".....	284
FIGURE 143 : 2C - EXTRAIT "ÉCRIRE, C'EST VOYAGER".....	284
FIGURE 144 : 2E - TEXTE "LETTRE DE NON-MOTIVATION".....	286
FIGURE 145 : 2M - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE".....	288
FIGURE 146 : 2V - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE".....	289
FIGURE 147 : 3J - EXTRAIT DE "ÉCRIRE, C'EST VOYAGER".....	290
FIGURE 148 : 2F - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE".....	291
FIGURE 149 : 2I - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE".....	292
FIGURE 150 : 2R - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE".....	293
FIGURE 151 : 2L - EXTRAIT "LE VOYAGE".....	294
FIGURE 152 : 2R - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE".....	295

FIGURE 153 : 2D - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE"	295
FIGURE 154 : 3P - EXTRAIT "MES LANGUES, MON MONDE"	296
FIGURE 155 : 3H - EXTRAIT "MES LANGUES, MON MONDE"	296
FIGURE 156 : 2C - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	297
FIGURE 157 : 3A - EXTRAIT "MON LOGEMENT"	297
FIGURE 158 : 3K - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE"	298
FIGURE 159 : 2T - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE"	298
FIGURE 160 : 2E - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE"	299
FIGURE 161 : 3A - EXTRAIT "MES LANGUES, MON MONDE"	299
FIGURE 162 : 3H - EXTRAIT "L'ACROSTICHE"	300
FIGURE 163 : : 3M - EXTRAIT "L'ACROSTICHE"	300
FIGURE 164 : 2B - EXTRAIT "LE MÉTIER DE RÊVE"	301
FIGURE 165 : 2O - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	301
FIGURE 166 : 2V - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	301
FIGURE 167 : 2F - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	301
FIGURE 168 : 2K - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	302
FIGURE 169 : 3G - EXTRAIT "L'ACROSTICHE"	302
FIGURE 170 : 2C - EXTRAIT "LE SYLLOGISME"	302
FIGURE 171 : 2R - EXTRAIT "L'ACROSTICHE"	303
FIGURE 172 : 2I - EXTRAIT "LE VOYAGE"	303
FIGURE 173 : 2A - TEXTE "VOYAGER EN TERRE INCONNUE"	305
FIGURE 174 : 2R - TEXTE "VOYAGER EN TERRE INCONNUE"	307
FIGURE 175 : 3A - EXTRAIT "MON LOGEMENT"	309
FIGURE 176 : 3M - EXTRAIT "LE VOYAGE"	310
FIGURE 177 : 2O - EXTRAIT "LE VOYAGE"	310
FIGURE 178 : 2J - EXTRAIT "LE VOYAGE"	311
FIGURE 179 : 3H - EXTRAIT "LE VOYAGE"	311
FIGURE 180 : 2N - EXTRAIT "LE VOYAGE"	312
FIGURE 181 : 2O - EXTRAIT "LE VOYAGE"	312
FIGURE 182 : 2U - EXTRAIT "CE QUE J'AIME"	313
FIGURE 183 : 2R - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	314
FIGURE 184 : 2R - EXTRAIT "LE VOYAGE"	314
FIGURE 185 : 2O - EXTRAIT "LE VOYAGE"	315
FIGURE 186 : 2G - EXTRAIT "LE VOYAGE"	315
FIGURE 187 : 2J - EXTRAIT "L'ALEXANDRIN"	315
FIGURE 188 : 2D - TEXTE "VOYAGER EN TERRE INCONNUE"	317
FIGURE 189 : 2Q - TEXTE "VOYAGER EN TERRE INCONNUE"	317
FIGURE 190 : 2N - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE"	318
FIGURE 191 : 2E - EXTRAIT "LE VOYAGE"	318
FIGURE 192 : 2R - EXTRAIT "LE VOYAGE"	318
FIGURE 193 : 2R - EXTRAIT "LE VOYAGE"	319
FIGURE 194 : 2K - EXTRAIT "LE VOYAGE"	319
FIGURE 195 : 2J - EXTRAIT "CE QUE J'AIME"	320
FIGURE 196 : 2I - TEXTE "HISTOIRE D'ÉCRITURE"	321

Tables des tableaux

TABLEAU 1 : RÉCAPITULATIF DES ENTRETIENS RÉALISÉS DANS LES STRUCTURES DE FORMATION DU BASSIN GRENOBLOIS	151
TABLEAU 2 : NOMBRE DE PARTICIPANT.ES PAR NATIONALITÉ ET PAR SEXE	204
TABLEAU 3 : RÉCAPITULATIF DES PARTICIPANT.ES PAR LE NOM CODE	206
TABLEAU 4 : RÉCAPITULATIF DES ATELIERS D'ÉCRITURE ET DES ÉCRITS PRODUITS	223
TABLEAU 5 : NOMBRE D'ÉTUDIANT.ES PRÉSENT.ES PAR ÉCRIT PRODUIT	258
TABLEAU 6 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES INDICES D'ENGAGEMENT SUR LE PLAN DES CONSIGNES.....	322
TABLEAU 7 : L'ENGAGEMENT SUR LA SOCIABILISATION SELON LA PRÉSENCE OU L'ABSENCE D'INDICATEURS.....	323
TABLEAU 8 : GRILLE D'ANALYSE ET D'ÉVALUATION DE L'ENGAGEMENT SUR LES PLANS DES CONSIGNES, DE LA SOCIABILISATION ET DE L'ÉCRITURE.....	327

Les annexes

Annexe 01 : Règlement des études des Diplômes d'Université campagne 2019 (DU Pass)



Règlement des études des diplômes d'université
Campagne 2019

Année universitaire : 2019-2020

Transmission DEVE :

Composante : Centre universitaire d'études françaises (CUEF)

Fiche validée : Oui

Statut de la formation : Création

Formation

Intitulé de la formation : PASSERELLE - Etudiants en exil

Type de formation : Diplôme d'université (DU)

Date de passage en CFVU :

Etablissement partenaire :

Responsable pédagogique : Christelle Berger - christelle.berger@univ-grenoble-alpes.fr

Régime : Formation initiale

Modalités : Présentiel

Effectif formation initiale 2018 : 15

Effectif formation continue (y compris contrat pro) 2018 :

Effectif prévisionnel formation initiale : 15

Effectif prévisionnel formation continue (y compris contrat pro) :

Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)

Préciser le niveau :

Dépôt RNCP : Non

Date dépôt RNCP :

I. Dispositions générales

Article 1 : Définition et objectifs de la formation

Le DU "PASSERELLE étudiants en exil" s'inscrit dans le cadre du dispositif de solidarité auprès des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile mis en place au sein de l'UGA et de la COMUE de Grenoble, initié par l'engagement de la communauté universitaire grenobloise de septembre à 2015 : "fidèle à ses engagements, l'université souhaite assumer pleinement son rôle social fondé sur ses missions de formation, de recherche, d'insertion et de diffusion culturelle. L'apprentissage de la langue française permet d'éviter un décrochage social et académique des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile. »

Cette formation intensive en langue, culture et méthodologie universitaire, constitue une passerelle pour l'université française et permet de donner à tout étudiant ayant été forcé d'interrompre son cursus antérieur d'études, tous les pré-requis langagiers, culturels et méthodologiques lui permettant de réintégrer un cursus d'études supérieures en France.

Durée et modalités des études :

Formation en français général, français sur objectif universitaire, activités culturelles et sportives ateliers d'expression orale, sur une année universitaire, selon les modalités suivantes: 641 heures de formation, hors activités culturelles, réparties de la manière suivante :

	Nbre heures / semaine	Nbre heures / semestre	Modalités
Août			
Cours Intensifs	20	80	Intégrés dans les cours CI
TOTAL	20	80	

1° semestre			
cours de langue spécifique	12	156	cours spécifique
lexique B1.0	2	26	Intégrés dans les cours DUEF
culture et société	2	26	Intégrés dans les cours DUEF
phonie-graphie	3	39	cours spécifique
atelier de conversation culturelle	2	26	tutorat linguistique
atelier d'accompagnement à l'intégration universitaire		3	tutorat linguistique
TOTAL	21	273 + 3 heures	

2° semestre			
cours de langue B2	6	78	Intégrés dans les cours DUEF
cours de techniques B2	2	26	Intégrés dans les cours DUEF
cours de lexique B2.0	2	26	Intégrés dans les cours DUEF
cours de FOU	5	65	cours spécifique
cours de culture et société	2	26	Intégrés dans les cours DUEF
1 UE dans la composante de l'université visée par l'étudiant	2	26	UGA
atelier d'accompagnement à l'intégration universitaire		12	tutorat linguistique
activités sportives	2	26	Engagement étudiant SUAPS
TOTAL	21	273 + 12 heures	

Objectifs :

Ce DU vise l'acquisition de compétences linguistiques, culturelles et méthodologiques relatives au niveau B2 du CECRL avec pour visée immédiate de permettre la réinsertion dans un parcours d'études, d'étudiants en exil.

Compétences visées :

A l'issue de la formation, les étudiants maîtriseront les 4 compétences du niveau B2 (acquis) qui seront validées par l'évaluation finale des épreuves de langue du DUEF B2.

Parallèlement aux compétences linguistiques, la formation vise à faire acquérir les compétences culturelles et académiques nécessaires à la réussite universitaire. A l'issue de cette formation, les étudiants devront être capables de :

- connaître les codes universitaires et savoir faire face aux modes d'évaluation traditionnels de l'université française
- répondre aux exigences du travail personnel : organisation méthodologique, recherche documentaire
- prendre des notes et rédiger en français
- prendre la parole en français dans un exposé court
- s'intégrer dans un groupe de travail en français
- savoir présenter sa candidature à l'université (recherche d'information, rédaction de lettre de motivation et CV)

Article 2 : Conditions d'accès

2.1 Recevabilité des candidatures

Public concerné : Tout étudiant en exil, avec un statut de demandeur d'asile, réfugié ou bénéficiaire de la protection subsidiaire, âgé de 18 ans ou plus.

Niveau de recrutement : Formation initiale pour les étudiants en exil ayant obtenu le baccalauréat ou tout diplôme équivalent justifiant des pré-requis nécessaires pour intégrer l'université.

2.2 Conditions d'admission

Niveau A2 acquis, B1 en cours minimum.

Un test de positionnement est organisé à l'arrivée, ainsi qu'un entretien de motivation auprès d'un jury d'admission constitué de représentants du CUEF de Grenoble et éventuellement de membres invités.

II. Organisation des enseignements

Article 3 : Organisation des enseignements

Période de la formation : août-mai

Durée de la formation : 10 mois

Formation semestrialisée : Non

Volume horaire de la formation : 574 heures + 67 heures d'ateliers (animés par des stagiaires ou étudiants engagés)

ECTS :

Article 4 : Composition des enseignements

Stage : Non

Durée du stage :

Période du stage :

Modalité de stage :

Tout stage fait l'objet d'une convention. En fonction de la durée, du lieu de stage et de la nature de l'établissement, il donne éventuellement lieu à gratification par application des dispositions légales et réglementaires en cours.

Mémoire :

Rapport de stage :

Projets tuteurés :

III. Contrôle des aptitudes et des connaissances

Article 5 : Modalités d'examen

La présence est obligatoire

Toute absence doit être justifiée (justificatif médical ou administratif). Le justificatif doit être présenté au service scolarité dans un délai de cinq jours après le retour. Au de-là de ce délai l'absence sera considérée comme non justifiée.

5.2 Remarques et précisions éventuelles

Voir tableau MCC

5.3 Absences aux examens

- Un rattrapage est organisé sur demande et présentation d'un justificatif administratif ou médical. Le rattrapage est organisé dans un délai d'un mois maximum après la date de l'examen.
- En cas d'absence aux examens, sans justificatif, l'étudiant aura la note zéro.
- La présence est obligatoire aux examens intermédiaires comme aux examens finaux.

Article 6 : Résultat

6.1 Jury

La composition du jury est déléguée au directeur de la composante par décision du Conseil d'Administration de l'UGA, en date du 20 mai 2016.

Le jury se déroule en mai ou en juin.

6.2 Conditions d'obtention du DU/DIU

La moyenne globale des notes doit être supérieure ou égale à 10/20.

6.3 Redoublement

Le redoublement est possible après examen de la situation individuelle particulière de l'étudiant, par un jury composé de la responsable de la formation, la responsable de la scolarité et la direction.

IV. Frais de scolarité

Article 7 : Frais de scolarité

Tarifs Formation initiale : sans objet (étudiants exonérés)

Tarifs Formation continue : non concerné

Exonération : Recettes Dotation UGA

UGA 5 000 €

COMUE 10 000 €

Fondation UGA 15 000 €

AUF 10 000 €

Total recettes 40 000 €

V. Dispositions diverses

Article 8 : Dispositions spécifiques à la formation

Poursuite d'études à l'UGA :

L'obtention du diplôme PASSERELLE - Etudiants en exil permettra l'intégration dans un cursus d'études à l'UGA.

Annexe 02 : La Complainte de Pablo Neruda de Jean Ferrat
(réécriture par les étudiant.es du DU Pass 2018)

On partage des idées
On garde de forts liens
Apprendre à vraiment aimer
Car aimer, ça fait du bien

**Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Ensemble et sans frontières
C'est maintenant que tout commence**

Chantons à haute voix
Mettons en chœur nos cultures
Pour exprimer notre joie
Crier l'espoir de notre futur

**Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Ensemble de toute la terre
Ensemble on chante, on danse**

La culture est notre terre
Nos différences, notre chant
On partage à cœur ouvert
Les rires, les pleurs importants

**Comment voir, comment faire,
Quand on croit à nos différences
Si nous sommes sœurs et frères
Nous avons plus de chance**

Annexe 03 : Aux arbres citoyens de Yannick Naoh (réécriture par les étudiant.es du DU Pass 2019)

Refrain :

Puisqu'il faut aimer les autres

Debout citoyens

Cela peut changer le monde

Ensemble pour demain

1. Avec d'autres traditions

Partager nos vies

Créer des ouvertures

Dans nos cultures

2. Ensemble on va plus loin

On est une nation

Concert de toutes les langues

Passe le mot !

3. Regarde devant sans peur

Et accepte les autres

La différence est belle

Debout citoyens !

Annexe 04 : Texte produit « lettre de non-motivation » par l'étudiante 2R

Le tajine de l'Atlasse
M. — — —
21 rue chinoise
38000 Grenoble

Grenoble, le 5 mars 2018

Objet: candidature ~~de~~ poste de serveuse.

Monsieur,

C'est avec un grand intérêt que j'ai lu votre annonce d'emploi sur le site internet de la pôle emploi. Comme vous savez la vie est vraiment difficile, et spécifiquement pour les jeunes comme moi, on ne peut pas s'amuser sans l'argent, malheureusement on est obligés à travailler.

De plus, mes parents ne travaillent pas, et mon ~~petit~~ ^{beau} frère de Lapide ^{de} et ~~je~~ vous savez, je ~~peux~~ ^{peux} pas rester chez mes parents, ~~bien~~ ^{de} c'est un peu ennuyant, bien alors, je voudrais travailler, gagner l'argent, et louer un studio toute seule. ~~Malheureusement~~ je n'ai jamais travaillé dans un restaurant.

En outre monsieur, vous cherchez quelqu'un dynamique, motivé, et souriant et moi, je suis sûrement la reine de la paresse, c'est complètement difficile pour moi de me lever le matin, ~~je n'ai jamais pu de tout savoir et de tout faire que je n'ai pas~~

Comme une conséquence, j'~~arrive~~ ^{ne} ~~pas~~ ^{peux} ~~à~~ ^{de} ~~servir~~ ^{de} aux gens le matin et toute la journée quand même. pour ne pas oublier je suis encore maladroite. Finalement, le ~~travail~~ ^{restaurant} ne m'intéresse pas. ~~Et je n'aime pas~~ ^{je ne supporte} l'odeur de la cuisine. Et je préfère travailler toute seule, je suis pas sur pas si votre équipe me va.

Pour toutes les raisons précédentes, je suis vraiment désolée de refuser votre offre, mais c'est ~~des~~ ^{des} malgrés moi sûrement.

En attente de votre réponse. Veuillez agréer monsieur mes salutations distinguées.

Le tajine de l'Atlasse

M. -----

21 rue Chinoise

38000 Grenoble

Grenoble, le 5 mars 2018

Objet : candidature au poste de serveuse.

Monsieur,

C'est avec un grand intérêt que j'ai lu votre annonce d'emploi sur le site internet de (la) pôle emploi. Comme vous savez, la vie est vraiment difficile, et spécifiquement pour les jeunes comme moi, on ne peut pas s'amuser sans l'argent, malheureusement on est obligé à travailler.

De plus, mes parents ne travaillent pas, et mon petit frère dilapide beaucoup et vous savez, je ne peux pas rester chez mes parents, c'est un peu ennuyant, bien alors, je voudrais travailler, gagner l'argent, et louer un studio toute seule. Je n'ai jamais travaillé dans un restaurant.

En outre monsieur, vous cherchez quelqu'un de dynamique, motivé et souriant, et moi, je surement la reine de la paresse, c'est complètement difficile pour moi de me lever le matin.

Comme une conséquence, je n'arrive pas du tout à sourire aux gens le matin et toute la journée quand-même. Pour ne pas oublier, je suis encore maladroite.

Finalement, la restauration ne m'intéresse pas. Je ne supporte pas l'odeur de la cuisine. Et je préfère travailler toute seule. Je suis pas sur si votre équipe me va.

Pour toutes les raisons précédentes, je suis vraiment désolée de refuser votre offre, mais c'est malgré moi surement.

En attente de votre réponse, veuillez agréer monsieur mes salutations distinguées.

Annexe 05 : Exemple d'une lettre de non-motivation (Prévioux, 2007)



Bénédicta N°2 sur le marché Français des sauces froides (mayonnaises, sauces de variété, sauces crudités) nous recherchons :

1 Chef de secteur h/f

- Région Parisienne 91 - 94
- Province 41 - 45

Rattaché au Directeur Régional, vous développez nos marques par votre action de négociation. Vous veillez à la qualité d'implantation des produits en optimisant les moyens merchandising, marketing et budgétaires mis en place.

A 25/35 ans, vous avez un BAC +2 ou équivalent avec une première expérience réussie dans le commerce de la grande distribution. Rémunération fixe + prime sur objectif + frais. Voiture de fonction + téléphone.

Merci d'envoyer votre dossier à Mme Dominique BOUIS
Société BENEDICTA - 30 Bd Bellerive - 92566 Rueil Malmaison Cedex

Julien Prévioux
11, avenue Gambetta
75020 Paris

Société BENEDICTA
30, Bd Bellerive
92566 Rueil Malmaison Cedex

Objet : poste de chef de secteur

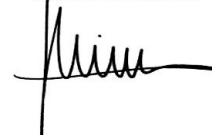
Le 10/09/2003,

Madame, Monsieur,

Je vous écris suite à votre proposition de poste de chef de secteur parue dans le journal « Le marché du travail ». Je dispose d'une solide formation commerciale, d'un tempérament enthousiaste et d'un goût immodéré pour la junk-food. Depuis 5 ans, je me nourris exclusivement de sauce béarnaise, de sauce hot pepper, de sauce pommes frites, de sauce américaine, d'aïoli, de sauce pour nem, de sauce bourguignonne et de sauce madère. Dans une recherche d'efficacité maximum, j'ingurgite les pots le plus rapidement possible. Fort de cette expérience, j'ai largement dépassé le poids limite qu'on peut se permettre si l'on veut pouvoir se déplacer. C'est pourquoi j'estime avoir toutes les qualités requises pour devenir chef de secteur. Malheureusement votre proposition de poste se situe en région parisienne et je ne m'éloigne jamais du supermarché Franprix de la rue des Amandiers. Par conséquent, je me vois, bien malgré moi, dans l'obligation de refuser votre offre.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie, Madame, Monsieur d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Julien Prévioux



Annexe 06 : Exemple de recueil de mots par évocation et d'associations d'idées sur le thème du « voyage »

Mots récoltés par évocation sur le thème du “Voyage”

aérogare	bus	des jours
aéroport	caméra	destination
aider	carte bancaire	détente
alcool	carte d'identité	deuxième classe
aller-retour	changer de vie	Dieu
aller simple	chant	différence
amis	chargeur de ma caméra	eau
amour	chien	écouter de la musique
apprendre	civil	écouteur
arbres	civilisation	endroit
argent	classe business	énergie
aventure	classe VIP	équilibre
avion	combien ça coûte	espoir
avoir des nouvelles	couleur	être sûr
bagages	crème solaire	fleurs
bateau	cuisine	forêt
billet	danser	gastronomie
boire	découverte	hôtel
	désespoir	joie
	des histoires	la division

la famille	les rêves	nouvelles personnes
la grandeur de Dieu	le temps	nouvelles places
la lune et la nuit	liberté	ordinateur
la musique	liberté d'esprit	passport
la paix	libre	paysage
la réconciliation	livre	pilote
la religion	l'école	plage
la terre	l'environnement	police
la vie	l'histoire	politique
la voile	l'Homme	portable
le changement	l'hôtesse de l'air	portefeuille
le ciel	l'oubli	préparer des sandwiches
le coucher du soleil	magnifique	préparer mon café
le marché	manger	prix
le sable	Mars	promenade
les beaux lieux	mélancolie	regarder
les choses importantes	mer	rencontre
les convictions	montagnes	rencontrer
les cultures	nature	roman
les difficultés	navigation	safari
les enfants	nourriture	sécurité
les étoiles	nouveau monde	sensation
les fruits	nouveaux amis	serviette
les langues	nouvelles idées	soleil

stylo	danger	page
temps	déménager	partage
traditions	devoir	passage
train	dommage	plage
tranquillité	embouteillage	potage
trouver	fromage	rage
une pensée différente	gagner	ratrapage
union	garage	régner
vacances	garer	repassage
valise	gaver	rouge
vêtements	goyave	sauvage
vivre	héritage	savoir
voiture	image	sondage
voyageur	imaginer	soulagement
	manège	soulager
	manger	stage
	maquillage	tatouage
	mariage	tournage
	marine	usage
	massage	vache
	ménage	valise
	mensonge	vie
	mensonge	virage
	message	visage
	nage	vivre
	nager	voici
	neige	voile
	nettoyage	voir
	nuage	Voiron
	oiseau	voisins

Mots récoltés par évocation par la forme sur le thème du “Voyage”

voiture	garage du soleil	le visage du fromage
voix	il a volé mon massage qui soulage ma vie	le voile de la vie
voie	j'ai perdu mes bagages dans un voyage sauvage	le voyage dans le train, c'est magnifique
vol		l'âge de la réconciliation
volonté	j'étais presque marié avec une femme à cause du fromage	l'image de la nature
vouloir		manger le fromage dans le garage où il y a le chauffage
voyage	j'imagine la destination	nettoyage de la lune
voyageons	j'imagine mon visage	oser la rencontre
voyager	la langue de la danse	partage d'alcool
voyageur	la nature et la belle vie	quelqu'un voyage comme un sauvage et quelqu'un d'autre célèbre son mariage
vue	la navigation dans la mer	régner sur la famille
yeux	la nourriture et la gastronomie	trouver le message
Associations d'idées, après évocation sur le thème du "Voyage"	le fromage du serpent	une nature aux yeux
	le manège de la neige	un manège sauvage
	le ménage dans le voyage	un massage du soleil
	le message des peuples	un massage sauvage
	le message des rives	vivre la liberté
avoir le "vouloir"	partage des histoires	voir les étages
connaître la montagne	partage des pages	voyage intéressant
danse sauvage	les bagages du voyage	voyager avec un passager
dans un danger, gagner sa vie	les différences de la vie	voyager dans la nature
découvrir dans la mer	les fleurs du mariage	voyager en esprit
découvrir les cultures	le temps de vie	voyager en rêve
dommage, l'âge !	le visage de la neige	
	le visage des gens	

Annexe 07 : Formulaire « écrire, c'est voyager »

Exemple :

Si a = b et b = c, donc a = c

Écrire,	c'est	voyager
Voyager,	c'est	partir en aventure
Partir en aventure,	c'est	sentir la vie
Sentir la vie,	c'est	une expérience profonde
Une expérience profonde,	c'est	une chance d'ouvrir son cœur
Donc écrire,	c'est	une chance d'ouvrir son cœur

Écrire, **c'est voyager**

Voyager, c'est.....

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

..... c'est

Donc écrire, **c'est**

Annexe 08 : Texte produit « écrire, c'est voyager » par l'étudiant

2C

Ecrire,

Voyager,

Refléter. Une idée
réfléchir... beaucoup
Bien Comprendre
être rassuré
Exprimer bien choses
respecter les idées
les idées du quotidien
le rêve de la terre
la réalité de la nature
vivre avec les animaux
Je suis un pirsonne
demain je n'ai pas un sens

.....

Donc écrire,

c'est voyager

c'est une idée
c'est réfléchir beaucoup
c'est pour bien comprendre
c'est être rassuré
c'est exprimer bien choses
c'est bien respecter les idées
c'est les idées de quotidien
c'est le rêve de la terre
c'est la réalité de la nature
c'est vivre avec les animaux
c'est aimer beaucoup la nature
c'est de main
c'est Futur

.....

Écrire, c'est voyager

Voyager, c'est une idée

Une idée, c'est réfléchir beaucoup

Réfléchir beaucoup, c'est pour bien comprendre

Bien comprendre, c'est être rassuré

Être rassuré, c'est exprimer bien les choses

Exprimer bien les choses, c'est respecter les idées

Respecter les idées, c'est les idées du quotidien

Les idées du quotidien, c'est le rêve de la terre

Le rêve de la terre, c'est la réalité de la nature

La réalité de la nature, c'est vivre avec les animaux

Vivre avec les animaux, c'est aimer beaucoup la nature

Je suis une personne, c'est demain

Demain je n'ai pas un cours, c'est futur

Annexe 09 : Formulaire « les colonnes d'émotion »

Remplir la 2^e et la 3^e colonne avec des verbes, adjectifs, etc., liés aux émotions ou sentiments choisis

Exemple



La colère

















	<u>La colère</u>		
Verbes	- s'énerver - se fâcher - s'emporter	- - -	- - -
Adjectifs qualificatifs	- irrité - furieux - agressif	- - -	- - -
Expressions	- dans tous ses états - en avoir assez (ras le bol) - taper sur les nerfs	- - -	- - -
Évocation (lieux, personnes, objets, idées, etc.)	- le feu - le chat - l'échec	- - -	- - -

Annexe 10 : Compilation d'expressions d'émotion



Annexe 11 : Formulaire qualités et défauts par critère

Lister à chaque fois 3 qualités et 3 défauts (personnels ou pas) selon le critère défini

Qualités	Critères	Défauts
- Fort - -	Physique 	- Abattu - -
- Gai - -	Emotionnel 	- Morose - -
- Persévérant - -	Moral 	- Capricieux - -
- Attentionné - -	Caractériel 	- Colérique - -
- Social - -	Relationnel 	- Solitaire - -
- Réfléchi - -	Intellectuel 	- Distrait - -
- Bac/DU/Licence/Master, etc. - -	Diplôme 	
- Kenya, Chili, Québec, USA, ... - -	Voyage 	
- Latin - -	Langues parlées 	
- Tennis de table - -	Loisirs 	
- Président d'association - -	Autres expériences 	

Annexe 12 : 10 types d'accroches à éviter dans une lettre de motivation

Accroches à éviter dans une LM

Quand on écrit une lettre de motivation, on veut attirer l'attention du recruteur dès la première phrase. Attention à ne pas en faire trop...

1. L'accroche super-héros

« Vous cherchez un candidat dynamique, capable d'évoluer dans un environnement international. Je suis l'homme qu'il vous faut. »

« Vous cherchez quelqu'un qui va projeter votre société dans les années à venir ? Je suis la personne qu'il vous faut. »

2. L'accroche Captain Obvious

« Je me permets de vous adresser ma lettre de candidature »

« Je recherche actuellement un emploi »

3. L'accroche CV

« J'ai déjà une très longue expérience, d'emploi, de missions et de postes divers. »

« Titulaire d'un master 2 en management spécialiste du management en ressources humaines, etc. »

4. L'accroche "Fan de"

« Votre entreprise souhaite se développer en maîtrisant ses flux financiers et comptables. »

« Vous êtes une entreprise familiale qui favorise le développement personnel. »

5. L'accroche politique

« Le travail le dimanche fait débat. Pour ma part, je n'ai pas peur de venir au bureau week-ends et jours fériés car la productivité n'attend pas. »

6. L'accroche philosophique

« Entreprendre, c'est oser prendre des risques et continuellement élargir sa zone de confort pour atteindre ses objectifs. »

« "Croire en quelque chose et ne pas le vivre, c'est malhonnête", disait Gandhi. »

7. L'accroche (trop) intime

« Mon épouse est pharmacienne en région parisienne et ma mère est domiciliée rue d'Alésia. »

« Après avoir divorcé suite à une infidélité, j'ai besoin de rebondir en reprenant tout à zéro. »

8. L'accroche faute d'orthographe

« En réponse à votre annonce parue **dans** la télévision... »

« Votre entreprise **correspont**... »

9. L'accroche du désespoir

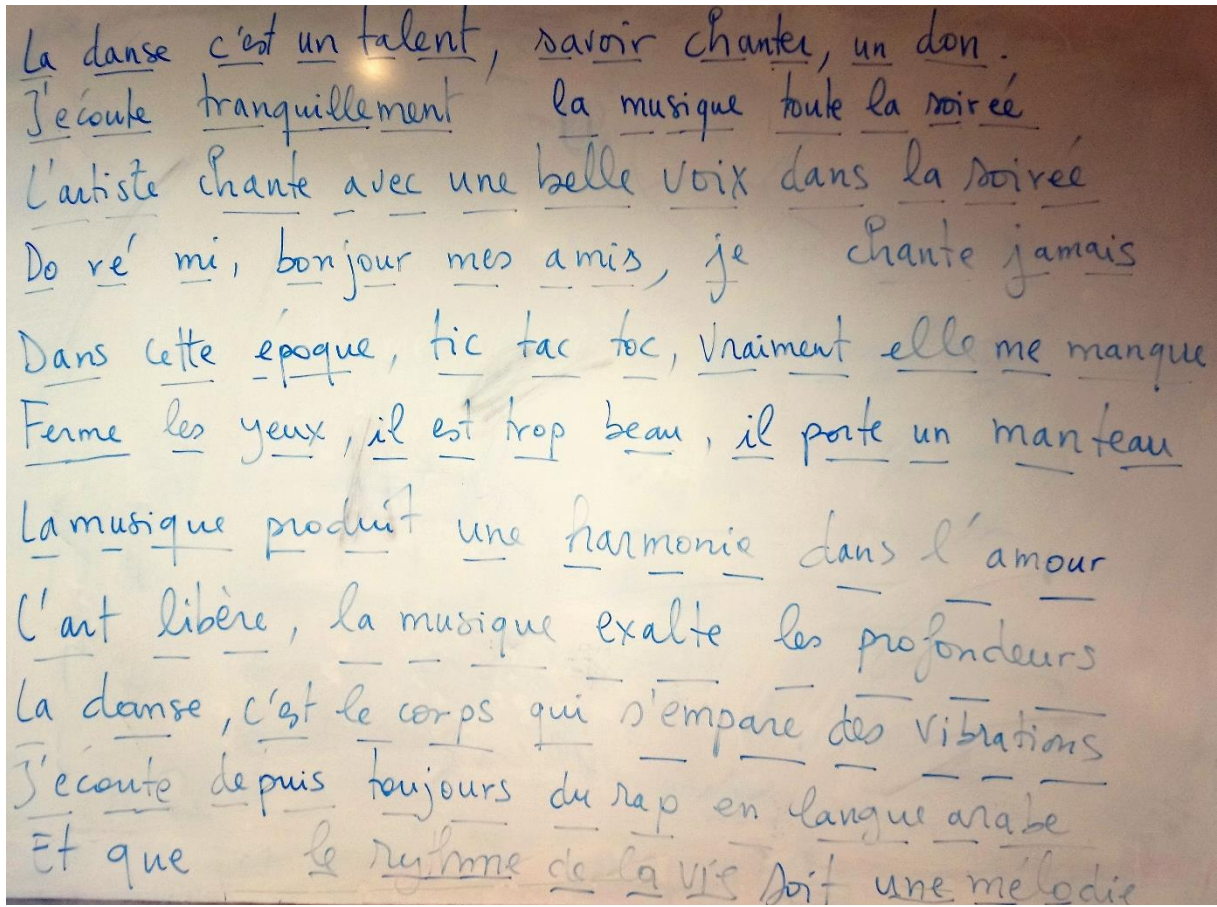
« Vous vous apprêtez peut-être à lire la dixième candidature de la journée... Et sans le savoir vous êtes aussi la personne la plus importante de ma carrière. En effet, vous allez décider de mettre cette lettre au panier ou de la continuer jusqu'au bout, ce qui vous amènera à m'accorder un entretien. »

« Permettez-moi de vous adresser ce courrier, cela fait huit ans que je suis en contact avec des établissements comme le vôtre, en vue de proposer ma collaboration. »

10. L'accroche too-much

« J'ai l'honneur de venir par la présente solliciter votre haute bienveillance, de bien vouloir m'accorder un emploi au sein de votre honorable établissement que vous voyez convenable à mes compétences. »

Annexe 13 : Exemple d'un texte collectif « l'alexandrin »



La danse, c'est un talent, savoir chanter, un don

J'écoute tranquillement la musique toute la soirée

L'artiste chante avec une belle voix dans la soirée

Do ré mi, bonjour mes amis, je chante jamais

Dans cette époque, tic tac toc, vraiment elle me manque

Ferme les yeux, il est trop beau, il porte un manteau

La musique produit une harmonie dans l'amour

L'art libère, la musique exalte les profondeurs

La danse, c'est le corps qui s'empare des vibrations

J'écoute depuis toujours du rap en langue arabe

Et que le rythme de la vie soit une mélodie

Annexe 14 : Formulaire du questionnaire de prise de connaissance

Questionnaire de prise de connaissance

Votre avis compte beaucoup. Il est même indispensable pour ces séances d'ateliers. Comment concevez-vous l'« écriture » ?



VOTRE POINT DE VUE SUR L'ÉCRITURE

1) Pour vous, c'est quoi « écrire » ?

2) Selon vous, qu'est-ce que « bien écrire » ?

L'ÉCRIT ET VOUS



3) Aimez-vous écrire ? Que ce soit oui ou non, expliquez pourquoi !

4) Quels sont vos atouts, vos points forts dans l'écriture ?

Rédiger Structurer Pas de ratures

Trouver les idées L'orthographe Belle écriture

Autres : _____

5) Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes quand vous devez écrire ?

VOS PRATIQUES D'ECRITURE

6) Quelles sont vos pratiques d'écriture ?

- | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Romans | <input type="checkbox"/> Contes | <input type="checkbox"/> Chansons | <input type="checkbox"/> Listes |
| <input type="checkbox"/> Théâtre | <input type="checkbox"/> Journal intime | <input type="checkbox"/> Articles de presse | <input type="checkbox"/> Poèmes |
| <input type="checkbox"/> Blagues | <input type="checkbox"/> Des rêves | <input type="checkbox"/> Des lettres | |
| <input type="checkbox"/> Autres : | ----- | | |



7) Combien de fois relisez-vous votre travail écrit avant de le rendre (un devoir par exemple) ou de l'envoyer (un mail par exemple) ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Je ne relis pas | <input type="checkbox"/> Je relis 1 fois seulement |
| <input type="checkbox"/> Je relis 2 à 3 fois | <input type="checkbox"/> Je relis 4 fois ou plus |

8) Que pensez-vous qu'il faille faire si l'on veut s'améliorer en écrit ?



VOS ATTENTES DE CES ATELIERS D'ECRITURE

9) Quelles sont vos attentes dans ces ateliers d'écriture ?



Fiche de renseignement

NOM	
PRÉNOMS	
PAYS D'ORIGINE	
ÂGE	
ANNÉE D'ARRIVÉE EN FRANCE	
LANGUES QUE VOUS SAVEZ PARLER	
LANGUES QUE VOUS SAVEZ ÉCRIRE	
NUMÉRO DE TÉLÉPHONE	
EMAIL	

Annexe 15 : Formulaire du questionnaire bilan

Questionnaire bilan

Nom et Prénom :



Nous sommes au terme d'une série d'ateliers, quel bilan en faites-vous ? Prenez le temps de convoquer vos souvenirs et donnez vos appréciations de manière claire et détaillée.

1) Quel bilan général faites-vous de ces séries d'ateliers d'écriture ? Dites (en cochant) si vous êtes ou non satisfaits.

	Satisfait(e)	Pas satisfait(e)
La durée de chaque atelier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La durée de la série d'atelier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le nombre d'ateliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le déroulement des séances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les activités proposées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les thèmes abordés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le matériel utilisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'ambiance du groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Remarques :

2) Qu'avez-vous particulièrement aimé dans ces ateliers ?

3) Qu'avez-vous appris dans ces ateliers ?

4) Comment pensez-vous pouvoir réutiliser ce que vous avez appris ? (Dans vos études, vos pratiques personnelles ou ailleurs)

5) Que feriez-vous comme propositions pour améliorer les choses dans ces ateliers ?



6) Pour vous, c'est quoi « bien écrire » ?



