

# Quel dispositif d'accompagnement à l'écrit pour répondre aux besoins littéraires des étudiant.es en situation de migration<sup>1</sup> ?

*Wendingoudi Émile Ouédraogo<sup>a</sup>, Catherine Frier<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Université Grenoble Alpes, LIDILEM, CS40700 - 38058 Grenoble cedex 9, France

**Résumé** : Dans cet article, nous proposons un dispositif d'accompagnement à l'écrit, basé sur des ateliers d'écriture créative, en analysant les expériences qui ont présidé à l'orientation de ses objectifs. Le dispositif découle en effet de trois sources de réflexion : d'abord, des constats de terrain d'une émergence de nouveaux besoins d'apprentissage pour les personnes en situation de migration, ensuite, des conceptions théoriques autour des notions d'identité et de créativité, et enfin, une analyse des représentations de l'écriture d'un public étudiant en situation de migration. Nous procédons donc, dans un premier lieu, à une discussion autour de ces trois sources de réflexion, et seulement ensuite, à une analyse des caractéristiques du dispositif afin de montrer comment il envisage de prendre en compte des besoins littéraires spécifique du public bénéficiaire.

**Abstract: What written support system to meet the literary needs of students in a migration situation?** We propose a device to accompany writing learning based on creative writing workshops, by analyzing the experiences that guided its objectives orientation. In fact, the device stems from three sources of reflection: observations from the field of the emergence of new learning needs for people in migration situation, theoretical conceptions around identity and creativity, and finally, an analysis of the representations of writing by a student audience in migration situation. We therefore proceed to a discussion around these three sources, and then, to an analysis of the characteristics of the device in order to show how it intends to take into account the specific literary needs of the beneficiary public.

# **1. Un contexte de nouvelles demandes sans nouvelles réponses**

## **1.1 Le terrain d'enquête**

La mise en place du dispositif dont il est question ici s'inscrit dans un travail doctoral qui vise d'une part à faire un état des lieux sur des besoins en matière de formation à l'écrit des publics en situation de migration, et d'autre part, à expérimenter auprès d'un public étudiant en situation de migration un dispositif d'accompagnement à l'écrit. Dans le cadre de ce travail, nous avons mené 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. 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 pour connaître leur organisation structurelle (les publics et services) mais aussi la visée de leurs formations. Nous avons réalisé 13 entretiens d'environ 1h chacun auprès de 9 structures et observé des séances de formation linguistique dans 3 de ces structures. Il ressort des premières analyses de ces données quelques résultats saillants. Tout d'abord, au vu du grand nombre et de la diversité des profils des personnes en situation de migration, l'offre formelle 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 l'emprise d'une obligation implicite ou explicite et d'un utilitarisme des apprentissages, dus aux attentes des financeurs des formations (des entreprises ou l'État) mais également aux représentations d'un modèle fonctionnel et transmissif de l'apprentissage, qui serait, pour une majorité de nos informateurs, plus utile à l'intégration. Enfin, plusieurs 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 que nous ne faisons que survoler ici, met en évidence un décalage important entre les propositions de formation et les besoins des bénéficiaires qui sont pourtant de plus en plus importants.

## **1.2 La nécessité de réponses didactiques face aux nouveaux besoins**

Les nouvelles configurations migratoires font émerger de nouveaux profils d'apprenant.es et donc de nouveaux besoins d'apprentissage, et crée par conséquent un besoin pressant d'une réflexion particulière sur nos habitudes didactiques (Le Pichon-Vorstman, E., 2018). Il y a 50 ans, le domaine de la formation linguistique des adultes se consacrait quasi exclusivement à des publics non qualifiés et peu alphabétisés pour qui l'apprentissage du français n'était pas perçu au départ comme une nécessité, avant d'apparaître progressivement comme une carte à jouer pour gagner en performance au travail (Ferrand, 1985). Depuis les années 2000, on voit arriver de nouveaux profils de personnes en situation de migration, elles sont de plus en plus jeunes (voire mineures), avec de plus en plus de femmes (Wihtol De Wenden, 2013), et davantage diplômées du supérieur (Mouhoud, 2017). Leur aspiration à court et/ou long terme est souvent de participer à la vie intellectuelle de leur société d'accueil en poursuivant des cursus universitaires interrompus par leur exil. Ce contexte d'émergence de nouveaux profils et donc de nouveaux besoins d'apprentissage soulève donc la nécessité de développer des

démarches pédagogiques susceptibles de favoriser une appropriation linguistique différenciée et émancipatrice.

### 1.2.1 Des démarches favorisant la différenciation

Dans le cadre de l'apprentissage du français, le nouveau public que nous venons d'évoquer se retrouve souvent dans un même groupe, avec une riche diversité et des hétérogénéités très marquées à de multiples points de vue (âges, expériences linguistiques, culturelles, personnelles et académiques, besoins divers, etc.) ; une situation qui, peut-être plus que d'autres, invite à *prendre la diversité au sérieux* (Huver & Bel, 2015). Or, si la question de l'hétérogénéité reste une problématique vive et actuelle dans le champ de la didactique, les tentatives de sa prise en compte dans les apprentissages révèlent que cette notion est envisagée, la plupart du temps, comme un objet juxtaposé (*Ibid.*), comme un élément extérieur, bien plus rarement comme une caractéristique centrale et indissociable au groupe. Bien qu'assez louangée en didactique des langues tant sa considération est source d'enrichissement (Le Pichon-Vorstman, 2018), la notion de diversité et les moyens de sa prise en compte en situation restent méconnus sinon inexistants. Quels dispositifs mettre en place auprès des publics en situation de migration pour valoriser au mieux la diversité et l'hétérogénéité et en tirer parti ?

### 1.2.2 Des démarches favorisant l'émancipation

Dans la plupart des situations de migration, un langage, celui de la société d'accueil, est imposé de manière implicite ou explicite au nom de *l'intégration*. On parle d'intégration par la langue ou d'intégration linguistique qui, généralement, signifie pour les personnes en situation de migration de savoir parler la langue du pays d'accueil (García, 2017). En France, le lien entre langue, *intégration* et cohésion nationale est prégnant (Castellotti, Huver & Leconte, 2017). L'introduction de la formation linguistique obligatoire par la création du CIR (Contrat d'Intégration Républicaine)<sup>2</sup> confirme cet état de fait. Outre le cadre du CIR, l'apprentissage du français pour les personnes en situation de migration ploie sous le joug de *l'obligation*, du fait des représentations constantes associant, à tort ou à raison, langue d'accueil et *intégration*. Or, vu le contexte andragogique, il ne suffit pas de rendre un apprentissage *obligatoire* pour qu'il soit plus efficace s'il ne rejoint pas les besoins des apprenant.es. À notre avis, cette conception *d'obligation* n'aide pas l'apprentissage efficient de la langue dans la mesure où elle présente *l'intégration* comme une finalité pratique atteignable en quelques séances de cours de français. D'autre part, cette conception contribuerait à focaliser les formations sur le seul aspect fonctionnel et à réduire l'apprenant.e en situation de migration à la seule polarité prosaïque, au détriment de « la polarité poétique de la vie, celle où l'on s'épanouit personnellement, où l'on vit en communion, où l'on a des moments d'harmonie et de joie » (Springer, 2017, p. 31). La langue peut être importante mais n'est pas suffisante pour *l'intégration*. Comme tous citoyens, c'est de stabilité dont ont besoin les personnes en situation de migration pour *s'intégrer* (Fritz & Donat, 2017) ; il leur faut donc des perspectives sociales, éducationnelles et professionnelles claires pour les engager sur le chemin de la langue et de *l'intégration*.

Enfin, au regard de la forte scripturalisation de la société française et de façon générale de notre monde moderne, l'appropriation de compétences écrites est une étape importante pour la réalisation de soi. Longtemps, l'écriture a contribué à distinguer socialement ceux

qui la maîtrisaient et à stigmatiser ceux qui savaient moins ou pas du tout s'en servir (Frier, 1997 ; Reuter, 2011). Aujourd'hui encore, l'écriture est un pouvoir. Elle n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi un mode par lequel penser et ordonner le monde dans une infinité de configurations (Huver & Lorilleux, 2018), une façon d'appréhender la réalité (Adami, 2008). De ce fait, ignorer lire-écrire dans une société peut être un handicap et un motif de relégation. Dans la diversité de leurs profils, les personnes en situation de migration en France se confrontent le plus souvent à un besoin pressant d'apprentissage du français écrit. Sans être l'unique motif (cf. les représentations que nous avons évoquées corrélant langue et intégration), l'urgence de leur situation entraîne les formateurs.trices à privilégier lors des formations linguistiques des approches fonctionnelles ; et cela, au détriment de modèles didactiques de « détour » comme les démarches créatives qui viseraient davantage l'autonomisation des apprenant.es (GFEN, 2013)<sup>3</sup>. Or, si l'écriture est un pouvoir, son apprentissage devrait être orienté vers l'accès à ce pouvoir. Il y a urgence, certes, mais l'entrée dans l'écrit doit être soignée si l'écriture doit occuper sa place émancipatrice dans la vie de son utilisateur. Cette entrée s'inscrit souvent dans une temporalité longue, jalonnée de moments clés, de tournants, d'épisodes propres à chaque individu (Frier, 2016) ; une raison de plus pour que l'apprentissage de l'écrit soit une préparation à ce voyage long dans l'espace et le temps.

### *1.2.3 Un besoin réel de formation universitaire adaptée aux profils littéraires des apprenant.es*

L'urgence du besoin par rapport à l'écrit est plus prégnante pour les personnes en situation de migration quand elles veulent étudier à l'université. Le champ de la formation des personnes en situation de migration a souvent suscité une littérature abondante mais peu orientée vers la recherche académique (Leclercq, 2012). Cette situation semble évoluer avec notamment de nombreux travaux menés ou en cours dont des thèses (Laot, 2013), mais le milieu universitaire semble encore peu accessible à ce public. Cette absence peut s'expliquer par des raisons politico-administratives, mais aussi, par des représentations et mythes erronés construits avec le temps autour de ce public. Mouhoud (2017) souligne par exemple que les publics en situation de migration sont souvent beaucoup plus qualifiés que l'on ne pense. Seulement, entre les problèmes de reconnaissance, ceux d'équivalence des diplômes et de statut juridique dans lequel ils sont mis, ils se retrouvent dans un déclassement sur le marché du travail (Mouhoud, 2017), mais également sur le marché de la formation, en l'occurrence universitaire. Le besoin et la demande de formation linguistique à l'université pour ces personnes sont pourtant bien réels, mais les propositions de formation restent insuffisantes ou inadaptées. Pour peu qu'elles existent, ces formations sont à questionner quant à leur dessein d'autonomisation. Par conséquent, on peut légitimement se poser la question de l'adéquation de la prise en charge de la formation linguistique des adultes en situation de migration à l'université. Ce questionnement est central car il faut désormais faire face à une situation inédite comme nous l'avons montré : il ne s'agit plus d'apporter le b-a-ba ou de former aux « compétences de bases » un public peu alphabétisé, mais de répondre à une demande spécifique de formation par des dispositifs de qualité, 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 « littéraire » dans d'autres langues. La spécificité de ce public en termes de littératie est donc à souligner. Nous nous situons ici 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 ; une signification englobante de la littératie qui tient compte de l'aspect social et qui 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). Quel profil de littératie chez ces nouveaux publics aspirant à reprendre leurs études en France ? Comment évaluer leurs besoins dans ce domaine ? Comment répondre à ces besoins spécifiques de manière adaptée ? Pour élargir notre réflexion et tenter de répondre à ces questions, nous proposons de questionner les notions d'identité et de créativité.

## **2. L'identité, un point de repère de la créativité**

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). La *créativité* est 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, il faut lâcher prise, se résoudre à ne pas pouvoir/vouloir tout contrôler et à courir l'aventure, conscient des périples, des erreurs potentielles. Être créatif, c'est insérer dans un réseau de sens qui nous est propre, de nouvelles significations qui seront elles-mêmes configurées par ce réseau (*Ibid.*). 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. D'autre part, dans la créativité, on livre une part de soi en courant le risque d'affronter le regard d'autrui, son adhésion, son appréciation au mieux, ou son jugement et son indifférence.

La créativité est la valeur éminente d'un atelier d'écriture créative. Dans cette 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 esthétique et représente un outil de médiation vers un accès à des modalités d'appropriation incarnées (Domp martin-Normand, C. & Thamin, N., 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).

Un des moteurs de la créativité est l'identité. Amin Maalouf décrivait l'identité comme un ensemble d'éléments socio-culturels, vus comme un, qui caractérise une personne (Maalouf, 1998). D'après lui, une identité est unique et n'est jamais une autre. 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 d'une tâche bien complexe (Bucheton, 2014). Et cela suppose de développer ce *soi* et d'apprendre à y recourir : le meilleur endroit

que nous soyons susceptibles de connaître et auquel nous puissions nous référer au mieux, c'est bien notre propre repère identitaire, encore faut-il qu'il soit disponible. 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 nous sommes le plus différents. Dès lors, pour promouvoir la créativité, il convient de mettre en valeur le contenu du repère identitaire, ressource différenciatrice et inépuisable de création. Une fois que les apprenant.es s'approprient le processus d'apprentissage linguistique et y investissent leurs identités, 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. L'analyse des représentations de l'écriture et de son apprentissage

#### 3.1 Une diversité digne de Babel

Nous avons adressé notre dispositif à trois promotions d'étudiant.es administrativement désigné.es comme « *demandeurs d'asile* » et « *réfugiés* », accueilli.es au sein d'un Diplôme Universitaire Passerelle (DU Pass) au CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) à l'Université Grenoble Alpes. 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 *littératié*, 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. Sur les trois ans, 55 étudiant.es ont intégré le dispositif. Ils.elles ont entre 19 et 36 ans (une moyenne d'âge de 26 ans) et sont arrivé.es en France entre 2012 et 2018. Quatorze nationalités sont représentées : afghane (2), albanaise (1), algérienne (1), angolaise (7), arménienne (5), azerbaïdjanaise (2), érythréenne (2), guinéenne (1), irakienne (3), kosovare (4), russe (2), soudanaise (8), syrienne (16) et turque (1). À leur entrée dans le dispositif, les étudiant.es possèdent des niveaux hétérogènes en français compris entre A1 et B1<sup>4</sup>. Outre le français, ce public déclare parler et/ou comprendre plus d'une vingtaine de langues, parmi elles, certaines langues d'échange souvent utilisées lors des ateliers d'écriture entre les apprenant.es comme l'arabe, l'albanais, le portugais, l'azéri, l'arménien, le russe ou l'afar. 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 roumain, l'allemand, le lingala, l'espagnol, le grec, le susu, l'italien, le malinké, le dari (persan), l'hindi, le pashto, le swahili, le kurde, le criola, l'hébreu, le kikongo, le tchèque, le coréen, l'urdu et l'anglais. Ce bagage linguistique et les parcours personnels des apprenant.es représentent ainsi un potentiel extrêmement riche et constituent une interpellation vive sur la nécessité d'un accompagnement didactique qui, non seulement s'adapterait à chaque singularité, mais aussi mettrait les richesses de chaque 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 (entre A1 et B1) et du peu de temps de formation. Notre objectif étant de concevoir un dispositif capable de prendre en compte au mieux ces spécificités, et pour affiner encore notre connaissance de ce public, nous allons à présent explorer ses représentations de l'écriture et ses attentes envers la formation.

### 3.2 Les données et leur mode d'analyse

À chacune des trois promotions, nous avons proposé les mêmes types d'activités d'écritures, à quelques variations circonstancielles près (changement de matériels, modification des consignes d'un groupe à un autre, etc.). Dès le premier atelier auprès de chaque promotion, nous avons recueilli des réponses à un questionnaire portant sur l'écriture. Au-delà du recueil des représentations sur l'écriture, ce questionnaire visait à placer les apprenants 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. Nous allons nous focaliser ici sur une partie de ce questionnaire dont les items invitaient les participant.es à dire comment ils.elles définissaient l'écriture (*pour vous, c'est quoi écrire ?*) et ce que représentait « bien écrire » pour eux.elles (*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. Nous l'admettons, les questions du questionnaire sont vastes et abstraites ; il n'est donc pas évident d'en formuler des réponses, surtout dans une langue étrangère. Néanmoins, nous avons pu recueillir auprès de ces étudiant.es des éléments très riches dont nous proposons ci-dessous une double analyse à la fois linguistique (autour d'unités lexicales récurrentes et significatives) et thématique.

### 3.3 Un rapport challenger à l'écrit

De l'analyse des questionnaires émerge un rapport bien particulier des apprenant.es à l'écrit que nous désignons comme un *rapport challenger à l'écrit*. En effet, comme pris dans un dilemme, les étudiant.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*.

#### 3.3.1 L'écrit et son importance

Il apparaît clairement que les participant.es accordent une importance à la « maîtrise » 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 :

Pour moi écrire c'est très important parce que je veux habiter toujours en France et presque tout le jour je dois écrire quelque chose (un dossier CV, une lettre de motivation et etc.).  
L'écrit est importante pour le contenu la vie en France et est le plus important pour l'étudiant.

L'écriture serait 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 moyen très important qui montre notre niveau de développement social. L'écriture nous aide à réfléchir et développer.

Enfin, et probablement du fait de leur forte acculturation à l'écriture dans d'autres langues, les étudiant.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 :

Pour moi écriture c'est chose important parce que si tu n'est pas capable d'écrire savoir lire que tu ne connaît pas 100% c'est la langue.

### 3.3.2 Écrire, une compétence très normée

Si les étudiant.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*. Écrire comme *bien écrire* serait lié à la concordance aux normes qui peuvent être grammaticales, orthographiques, rédactionnelles :

"Écrire" pour moi est comment je peux organiser un texte correctement, comment je peux utiliser les grammaires et les vocabulaires correctement.

Quand on utilise des mots et des verbes et des expressions parfaitement sans des erreurs.

Ici encore, l'acculturation des étudiant.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.



### 3.3.3 Un rapport à l'écrit affectif et exigeant

À la question « aimez-vous écrire, pourquoi ? », il ressort chez plusieurs étudiant.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 maternelles ou autres déjà pratiquées par les apprenant.es et la langue cible qu'est le français. Mais à côté de ces difficultés, se manifestent une ténacité dans le but de s'améliorer :

~~J'aime~~ J'ai aimé le français mais c'est difficile.  
 Moi, je n'aime pas écrire beaucoup  
 peut-être que, mais en français ou en  
 arabe parce que je parle très bien ces  
 langues déjà, mais écrire en français  
 je n'aime pas.  
 Oui j'aime bien écrire, 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 du bien.

### 3.3.4 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 étudiant.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 à l'écrit :

pour moi « bien écrire » c'est la que  
 je écris sans hésiter.

L'aspect expressif ou énonciatif (Jakobson, 2003) qui touche le destinataire est également mis en avant : un *bon écrit* est celui qui est *saisissant*, qui touche le *lisant*, ce qui suppose le bon choix des mots :

Bien écrire : écrire quelque chose (livre, poèmes, article  
 ...) en une bonne forme sans répétition et sans erreurs.  
 et il peut toucher les lisants.

Enfin, l'écriture est vue comme un art. « Bien écrire » serait manifester de la créativité et penser à travers les mots :

Bien écrire c'est une expression de  
 compréhension et de créativité dans  
 l'écriture.

L'écrit n'est pas de bon lettres mais son  
 réellement une bon fracs bien composé. L'écritures  
 est une art

### 3.3.5 Des attentes réelles et une vision magique de l'apprentissage de l'écrit

Dans la logique du besoin prioritaire de l'écrit et face à leurs difficultés à l'écrit, certain.es étudiant.es voient l'apprentissage de l'écrit comme un moyen de découvrir des « secrets » ou des « remèdes » pour pallier leurs handicaps :

Connaissance le methode et les  
 secrets de apprendre la langue française  
 facilement.

D'autre part, les apprenant.es expriment un besoin de confiance, de sécurité, d'authenticité dans l'écriture, une écriture où pensées, sentiments et mots de la langue s'accordent. La demande de secrets constitue par ailleurs comme une exigence d'efficacité dans l'accompagnement :

J'aimerais pouvoir écrire sans hésitation plus  
 tard, sans fautes.

Pour faire mon écriture plus vrai.  
 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 ~~me~~ trouver une méthode très simple pour  
 que les étudiants ils apprennent vite.

Cette analyse nous révèle 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 incompetence dans la langue cible ; un autre axe qui renvoie au contenu du message et aux pratiques lettrées du public : *écrire sans hésiter*, « *écrire plus vrai* », s'exprimer, être créatif et « *saisir les lisant* ». Comment donc s'appuyer sur ce que savent déjà faire ces personnes, sur ce qu'elles ont déjà compris/acquis de l'écrit ? Quel dispositif envisager qui intègre ces deux axes ? Sans doute un dispositif susceptible d'aider les apprenant.es à dépasser leurs représentations inhibitrices dans la situation d'écriture en français académique et à oser se lancer dans l'acte d'écrire tout en réinvestissant leurs habiletés scripturales déjà là. C'est ce que nous allons essayer de montrer dans la partie suivante en présentant les principes didactiques ayant présidés à la conception de notre dispositif.

#### 4. Pistes pour un dispositif adapté aux besoins littéraires

Pour prendre en compte les différents besoins des apprenant.es tout en les accompagnant à dépasser les représentations inhibitrices présentées ci-dessus, et en écho avec les constats de terrain et les notions théoriques également évoquées, nous proposons un dispositif d'accompagnement à l'écrit qui place la *créativité* au centre. Ce dispositif s'appuie sur la démarche mise en place dans le cadre des ateliers d'écriture créative, décrits notamment par Neumayer & Neumayer (2011). Nous résumons ici 6 caractéristiques non exhaustives et certainement non exclusives à ce dispositif, mais qui en constituent l'âme, la raison d'être, et se déploient le plus souvent ensemble, sans hiérarchie, et de manière non nécessairement chronologique :

**La création au cœur de l'apprentissage** : notre dispositif est un environnement qui encourage la créativité comme prise de risque. Ce qui est valorisé à travers cette démarche, c'est 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 et le préserve de l'aliénation et 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.

**La mise en valeur de 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 aux identités. L'ensemble des consignes *autorisent* l'apprenant.e à convoquer son vécu et à ses expériences, avec la possibilité de recourir à sa(ses) autres langue(s) par exemple. Les participant.es sont sans cesse invité.es, sans jugement, 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.

**De la singularité à la sociabilité** : il s'agit ici de puiser du repère identitaire 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 des 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.

**La bascule du créatif au fonctionnel** : dans notre dispositif, la créativité n'est pas une fin en soi. Elle est comme un pont qui permettrait un passage vers une appréhension fonctionnelle de l'écriture. Les apprenant.es expriment le besoin de se munir d'outils langagiers pour leur quotidien jalonné de différentes réalités administratives, juridiques, sociales, académiques, etc. 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 littérature sociale et universitaire plus fonctionnelle.

**Du mot au monde** : le dispositif amène l'apprenant.e à se familiariser et à dompter le mot comme unité centrale. À partir d'un mot ou d'une image, on peut en convoquer d'autres pour constituer une réalité sous forme de texte. À mesure que l'apprenant.e constitue une liste de mots, il.elle dessine un monde, il.elle le pense et le dit de manière singulière. Chaque mot évoqué n'est pas simplement un mot évoqué, mais une réalité élaborée. Le texte produit sera alors comme un univers construit avec des éléments choisis, apprivoisés, dont la plus ou moins étrange cohabitation suscite l'étonnement.

**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 s'adapte 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 termes qui lui sont propices et parlants. Nous considérons que tou.te.s les apprenant.es sont capables de création et que toutes les créations se valent.

## Pour ne pas conclure...

À partir de constats de terrain, des jalons théoriques sur l'identité et la créativité et de l'analyse des représentations, nous avons proposé un dispositif qui revendique une vocation émancipatrice en faisant le pari de la créativité. Notre dispositif veut *travailler* l'écrit et non les personnes elles-mêmes. Ou encore, il veut accompagner le développement de compétences scripturales à partir du profil littéraire spécifique des apprenant.es, de ce que sont ces personnes à un moment donné de leur parcours de lecteurs-scripteurs. De même, il ne prétend pas *exaucer* tous les besoins littéraires du public, des besoins que nous savons nombreux et vastes et que nous apprenons encore à connaître. Dans la situation française des migrations, dans un contexte où l'apprentissage linguistique est souvent envisagé non comme un droit mais comme une *obligation*, les confusions entre besoins supposés et besoins réels peuvent être fréquents. Ce travail vise donc à éviter ce piège et à proposer une autre façon de répondre à ces besoins, en prenant en compte le rapport à l'écrit de la personne dans sa globalité, en valorisant ses compétences littéraires avérées, en l'aidant à prendre appui sur ces points forts dans ce domaine pour retrouver la confiance dans un nouveau contexte sociétal et académique. Parce que ce qui compte réellement pour nous, c'est de considérer à la fois les singularités et les besoins littéraires des apprenant.es afin de les engager dans l'apprentissage.

## Notes

<sup>1</sup> Dans ce texte, nous faisons le choix de l'utilisation d'une écriture inclusive. Nous utiliserons également, faute de mieux, les termes *personne*, *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.

<sup>2</sup> Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) est créé en 2006 et il deviendra le CIR à partir de 2016. Il s'agit d'un contrat conclu entre l'État et l'étranger.ère (hors Union

européenne) admis.e pour la première fois au séjour en France 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.

<sup>3</sup> Groupe Français d'Éducation Nouvelle

<sup>4</sup> Il s'agit d'une estimation, il n'y a pas eu d'évaluation formelle.

## Références bibliographiques

- Adami, H. (2008). 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 : Conseil de l'Europe.
- Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : 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>
- 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. (Éd.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 425- 431). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-058>
- Dabène, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Domp martin-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>
- Ferrand, N. (1985). La Formation des immigrants en France : Bref rappel historique. *Revue internationale d'action communautaire*, 14 (n°54), 137- 147.
- 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). Louvain-La-Neuve : De Boeck-INRP.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes : Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Fritz, T., & Donat, D. (2017). What migrant learners need. In Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., & Thalgott, P. (Éd.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 163- 198). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-021>
- 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. (Éd.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 11- 26). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>
- GFEN. (2013). *Pourquoi l'Éducation nouvelle ? Texte d'orientation du GFEN*.
- Huver, E., & Bel, D. (coord.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues*. Paris : L'Harmattan.

- Huver, E., & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : Créativité ou poésie ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. <http://journals.openedition.org/sid2nomade-2.grenet.fr/lidil/4885>
- Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale : Les fondations du langage* (Ruwet, N., Trad.; rééd., Vol. 1). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Laot, F. F. (2013). Dix ans de thèses en formation d'adultes (2003-2013). *Savoirs*, n° 33 (3), 23- 37.
- 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. (2012). La Formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In Adami, H. & Leclercq, V. (Éd.), *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173- 196). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lefrançois-Yasuda, C. (2009). Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire. *Synergies Europe*, n°4, 71- 86.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- 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). Outremont : Éditions Logiques.
- Mouhoud, E. M. (2017). *L'immigration en France : Mythes et réalité*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Neumayer, O., & Neumayer, M. (2011). *Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé* (4è éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : Les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VIII (1), 121- 137.
- Reuter, Y. (2011). *Les mondes de l'écrit*. Le Café Pédagogique. <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2011/GFENAid2009Reuter.aspx>
- 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. (Éd.), *L'Intégration linguistique des migrants adultes : Les enseignements de la recherche* (p. 27- 44). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-006>
- Wihitol De Wenden, C. (2013). *Les Nouvelles migrations : Lieux, hommes, politiques*. Paris : Ellipses.