



L'atelier d'écriture comme porte d'entrée à la littératie en FLES

LE LU
Constance

Sous la direction de Cyril Trimaille

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique des Langues

Mémoire de master 2 mention professionnelle - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Cyril Trimaille pour son adaptabilité face à mes revirements et ses conseils précieux en tous temps.

Merci à Marianne pour l'oeil avisé et critique de soeur et de correctrice, ton regard est particulièrement apprécié pour la relecture d'un mémoire.

Merci à Ileana et Minahil pour le soutien émotionnel et avoir accepté d'être les testeuses de mes ateliers.

Merci à Assia, Louise et Nathalie pour m'avoir encouragé dans mes expérimentations pédagogiques et éclairé sur les difficultés du métier.

Je remercie enfin les élèves de la MLDS qui m'ont montré l'enrichissement que l'enseignement peut apporter.



UNIVERSITÉ
**Grenoble
Alpes**

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LE LU PRENOM : CONSTANCE

DATE : 06/09/2018 SIGNATURE :

Sommaire

Introduction.....	3
Partie 1 : L'accueil des élèves allophones de plus de 16 ans dans le système scolaire français.....	6
Chapitre 1. Le droit inaliénable à la scolarité en France et sa prise en charge par l'Education Nationale : le cas des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans	7
I. Le droit à la scolarité et à l'accompagnement linguistique dans les textes de lois	7
II. L'application de ce droit dans le système scolaire français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France de plus de 16 ans	10
Chapitre 2. Le public de la MLDS Argouges pôle EANA : des Mineurs Non Accompagnés au parcours scolaire discontinu, voire inexistant	14
I. Parcours scolaire des élèves allophones scolarisés en MLDS affectés au groupe 1	14
II. Profil linguistique et rapport à l'écrit des apprenants.....	16
III. Autres spécificités du public : le statut de Mineur Non Accompagné.....	17
Chapitre 3. La prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés dans les dispositifs MLDS : une année de formation pour se mettre à niveau et s'orienter	19
I. Le pôle EANA de la Mission de Lutte contre le Décrochage scolaire du Lycée André Argouges	19
II. L'intégration de l'enseignante-stagiaire au sein du dispositif.....	21
Partie 2 : Notions-clés et méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture.....	26
Chapitre 1. Définitions et distinctions conceptuelles autour de l'écrit.....	27
I. Analphabétisme, illettrisme et littératie : des concepts pour penser les compétences écrites et leur maîtrise.....	27
II. Concepts fondamentaux de l'écrit en lien avec la littératie.....	38
Chapitre 2. Acquisition et apprentissage de l'écrit, démarches didactiques et focalisation sur les ateliers d'écriture.....	50
I. Les spécificités de l'apprentissage de l'écrit.....	50
II. Différentes méthodes d'apprentissage de l'écrit : des approches fonctionnelles à une didactique conscientisante.....	55
III. Focalisation sur les ateliers d'écriture.....	62
Partie 3 : Le dispositif d'ateliers d'écriture pour public allophone peu lecteur et peu scripteur et sa mise en place	66
Chapitre 1. Présentation du dispositif d'atelier d'écriture et de son déroulement	67
I. Choix méthodologiques	67
II. Trame générale des ateliers d'écriture.....	68
Chapitre 2. Analyse du dispositif.....	74
I. Le déroulement des ateliers d'écriture.....	74
II. Comparaison avec d'autres dispositifs existants pour le public EANA +16 ans	82
III. L'apport du dispositif d'atelier d'écriture dans la formation linguistique et scolaire des EANA +16 au sein de l'Education Nationale	84
IV. Difficultés et freins à la mise en place du dispositif d'ateliers d'écriture et pistes d'amélioration	87
Conclusion	92

Bibliographie	i
Table des sigles	vi
Table des illustrations et tableaux.....	vii
Table des annexes	vii
Table des matières	viii

Introduction

L'enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde (FLES dans la suite du texte) ne s'effectue pas forcément en milieu hétéroglotte à l'autre bout du monde auprès d'un public francophile comme l'image d'Epinal qui m'a conduite en Master Didactique des Langues le laisse suggérer. Mon terrain de stage se situe *a contrario* en France au lycée polyvalent André Argouges à Grenoble (38) au sein de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS dans la suite du texte) ouverte aux élèves de nationalité étrangère qui arrivent en France. Les élèves orientés vers la MLDS par le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV dans la suite du texte) ont la particularité d'avoir été peu voire pas du tout scolarisés auparavant. Ils ont donc un niveau scolaire bas qui, au-delà des difficultés linguistiques auxquelles tout enfant allophone est confronté, freine aussi l'inclusion dans leur classe d'âge. Les objectifs de la MLDS sont donc multiples : formation en FLES, formation scolaire pour l'acquisition des compétences de base (linguistiques, mathématiques, cognitives et professionnelles) et formation professionnelle pour définir un projet et une orientation future.

Le public avec lequel je suis intervenue est très spécifique. Ce sont des élèves allophones (dont le français n'est pas langue première) de plus de seize ans, pour une très grande majorité d'entre eux reconnus Mineurs Non Accompagnés et qui ont tous en commun d'avoir connu une ou des ruptures importantes dans leur scolarité, quand ils ont été scolarisés. Sur les 35 élèves pris en charge, 5 ont été reconnus analphabètes en début d'année et ont bénéficié d'un accompagnement supplémentaire avec leur enseignante principale deux heures par semaine. L'analphabetisme se caractérise par une absence d'apprentissage du lire-écrire-compter du fait d'une absence de scolarisation élémentaire.

Cependant, l'illettrisme est une problématique de l'enseignement-apprentissage du français avec une grande partie des élèves scolarisés dans le pôle EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) de la MLDS ainsi que dans les autres structures de l'Education Nationale qui accueillent les Mineurs Non Accompagnés de plus de seize ans dans leur scolarité. Le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme considère

« relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et professionnelle. [...] Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. » (Andrieux, Besse & Falaize, 1995 :55)

Cette problématique n'existe pas seulement au niveau individuel mais à tous les niveaux de la société : macro (l'Unesco, l'Europe, la France), meso (l'Education Nationale, les dispositifs de formation tout au long de la vie) et micro (un dispositif d'accueil des EANA +16 NSA). La proposition didactique que nous faisons, un cycle d'ateliers d'écriture, s'inscrit dans ce champ politique et éducatif de « lutte contre l'illettrisme » et il s'agit d'en questionner les enjeux à tous les niveaux. En effet, les institutions en charge des élèves de la MLDS insistent sur leur intégration professionnelle et l'acquisition de « compétences-clés », ce qui peut rendre difficile la mise en place d'une démarche actionnelle et de pratiques artistiques dans le cadre des cours de FLES, qui peuvent entrer en conflit avec les objectifs purement fonctionnels définis par les institutions qui agissent dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme.

C'est dans cette logique que les enseignements pour les apprenants allophones analphabètes ou de tout petit niveau dans les activités écrites semblent aller vers une hiérarchisation des activités langagières de l'oral vers l'écrit et de la réception vers la production (observation suite aux entretiens préliminaires effectués avec les enseignantes et aux cours auxquels j'ai assisté). Ainsi, proposer un dispositif d'ateliers d'écriture qui placent l'apprenant dans une posture active de production écrite personnelle à ce public allophone peu lecteur et peu scripteur n'apparaît pas comme essentiel ni forcément pertinent aux acteurs éducatifs, la démarche créative définissant des objectifs qui ne sont pas uniquement fonctionnels et prenant le revers d'une méthode progressive et hiérarchisée entre les activités langagières.

Dans ce contexte et face aux enjeux pour l'institution et pour les apprenants, il s'agit de se poser la question : **pourquoi et comment donner une place à la production écrite personnelle dans l'apprentissage du FLES par des apprenants allophones peu lecteurs et peu scripteurs ?** Nous partons du postulat que, 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 guidé uniquement par le besoin, la nécessité, 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 (réussite aux examens, poursuite de la scolarité), vie professionnelle et vie personnelle.

Pour répondre à la question du « pourquoi », nous émettons d'abord l'hypothèse que des espaces de créativité en français facilitent l'appropriation linguistique et culturelle du système scriptural et le développement de la littératie, dont nous retiendrons les deux acceptions présentées par Delcambre & Pollet (2014) : pour elles, le terme littératie peut être entendu à la fois comme « les contenus et les effets de l'alphabétisation », « un ensemble de compétences, liées au lire-écrire-compter, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète », et à la fois comme « un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux tout aussi spécifiques », soit les « cultures lettrées » et les « hiérarchies sociales qui les sous-tendent » (Delcambre & Pollet,

2014:4). De plus, la possibilité de s'exprimer à l'écrit, de laisser une trace et de constituer des textes uniques peut permettre à l'apprenant analphabète ou illettré de construire un lien avec l'écriture autre que la nécessité et le besoin social (Auger, 2010 ; Pimet, 2004 ; Zeiter, 2013).

Pour ce qui est du « comment », nous proposons de décrire et d'analyser le déroulement du dispositif d'ateliers d'écriture mis en place avec les élèves allophones analphabètes et illettrés. Cette expérimentation peut en effet éclairer les acteurs pédagogiques qui s'intéressent aux démarches créatives avec un public peu lecteur et peu scripteur.

Pour répondre à cette problématique, je présenterai dans un premier temps le contexte particulier de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de seize ans dans l'Education Nationale et les actions menées avec eux en MLDS, puis j'apporterai les éléments théoriques nécessaires à la mise en place du dispositif d'ateliers d'écriture, c'est-à-dire un état des lieux des recherches sur l'illettrisme et la littératie, une définition scientifique de ce qu'est « l'écrit » et la manière dont les sciences humaines et les sciences du langage expliquent son apprentissage, un panorama des méthodes utilisées pour l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme en France ainsi qu'un aperçu de la démarche des ateliers d'écriture tels qu'ils ont été pensés en éducation populaire et dans les milieux littéraires. Je présenterai ensuite le dispositif d'ateliers d'écriture tel que mis en place avec les EANA et analyserai sa pertinence en regard de son déroulement avec les apprenants les plus en porte-à-faux avec les compétences écrites.

Partie 1 : L'accueil des élèves allophones de plus de 16 ans dans le système scolaire français

CHAPITRE 1. LE DROIT INALIENABLE A LA SCOLARITE EN FRANCE ET SA PRISE EN CHARGE PAR L'EDUCATION NATIONALE : LE CAS DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES DE PLUS DE 16 ANS

I. Le droit à la scolarité et à l'accompagnement linguistique dans les textes de lois

1. Selon le droit international

La Convention des Nations Unies s'est réunie le 20 novembre 1989 afin d'établir la Convention internationale des droits de l'enfant, reconnaissant par là un statut particulier à l'être humain âgé de moins de dix-huit ans en tant que « femmes et hommes en devenir »¹, et donc avec des droits spécifiques. La Convention place en effet « l'intérêt supérieur de l'enfant » comme principe de loi.

Dans ce cadre, l'article 28 reconnaît « le droit de l'enfant à l'éducation [...] sur la base de l'égalité des chances » et impose aux Etats signataires de « rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit » et « encourager l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les [rendre] ouvertes et accessibles à tout enfant, et prendre des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ». Il est à noter également que cet article insiste sur le devoir de rendre « ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ». Enfin, les Etats parties s'engagent à « [prendre] des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire ».

Ainsi, jusqu'à ses 18 ans, l'enfant a le droit d'aller à l'école. S'il n'est plus forcément soumis à l'obligation scolaire, le droit à la scolarité et à des aides pour suivre des études doivent lui être ouverts. L'enfant doit également avoir accès à des ressources pour s'informer et s'orienter d'un point de vue scolaire et professionnel. Pour des jeunes de plus de seize ans, encore plus lorsqu'ils résident dans un pays étranger, l'information sur le droit à l'école et l'orientation scolaire et professionnelle représentent des enjeux de taille auxquels les Etats d'accueil doivent répondre.

Concernant les autres droits de l'enfant, il est à noter le droit aux loisirs, à la protection de l'Etat lorsque l'enfant est « temporairement ou définitivement privé de son milieu familial », le droit à l'égalité, à la participation aux décisions qui le concernent, à la protection et à la santé (Défenseur des droits, 2017). La France est un des pays signataires de cette convention et, à l'instar de tous les autres pays membres de l'Organisation des Nations Unies, il est chargé de mettre en place des lois et des mesures nationales pour faire appliquer ces droits.

¹Voir <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/competences/missions-objectifs/defense-des-droits-de-lenfant>

2. Dans le droit européen

Dans l'Union européenne, la problématique des élèves allophones arrivants apparaît dès 1977 avec une directive du Conseil de l'Europe concernant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Les Etats membres s'engagent à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil ».

En 1989, les ministères de l'éducation nationale de l'Union Européenne focalisent l'éducation des enfants migrants sur la problématique de l'analphabétisme et la non-scolarisation, notamment concernant les enfants de tziganes et de voyageurs. La problématique de l'allophonie rencontre alors pour la première fois dans des textes officiels celle de l'illettrisme.

En 2002, un rapport du Parlement Européen sur l'illettrisme et l'exclusion sociale pointe les enjeux liés à l'alphabétisation :

« Si le non-accès aux apprentissages fondamentaux et l'illettrisme constituent des atteintes intolérables aux droits de l'homme, ce n'est pas seulement parce qu'ils privent une part des citoyens de l'outil de la lecture et de l'écriture indispensable dans une société en mutation, mais aussi parce qu'ils les réduisent au silence, à la non-communication, à l'inutilité forcée et donc à une exclusion sociale et à une non-citoyenneté de fait. » (Hermange, 2002)

Dans ce même rapport, l'avis de la Commission de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des médias et des sports fait apparaître la notion « d'illettrisme fonctionnel », notamment relativement à la population de migrants et de demandeurs d'asile qui peuvent savoir lire et écrire dans leur langue maternelle mais « sont généralement des illettrés fonctionnels dans la langue principale de leur pays d'accueil ». La Commission cite notamment le rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, *La littéracie à l'ère de l'information* (OCDE, 2000), qui établit que « le plus important prédicteur des capacités de lecture et d'écriture est le niveau de scolarité » : autrement dit, plus une personne est allée à l'école, plus elle a de chances d'être autonome dans les tâches de lecture et d'écriture. Dans cet esprit, la Commission recommande entre autres d'axer la lutte contre l'illettrisme sur une éducation à temps plein. Ainsi, les Etats membres doivent mettre en place des dispositifs de lutte contre l'illettrisme au sein même de leur système éducatif, notamment à destination des élèves allophones et de leur famille.

C'est dans la continuité des constats de ce rapport que le Parlement Européen publie en 2006 une recommandation officielle dans laquelle il propose un cadre de référence pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sous la forme de huit compétences clés « nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, l'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et

d'entreprise et la sensibilité et l'expression culturelles. C'est donc une conception élargie de l'alphabétisation que propose l'Union Européenne à ses Etats membres dans le cadre de ses politiques éducatives et de formation tout au long de la vie : celle-ci va au-delà du savoir lire, écrire, compter, mais prend en compte des compétences générales utiles au développement de l'individu sur les plans de la citoyenneté et de l'employabilité.

Cet outil de référence est un guide pour les Etats membres afin de mettre en place des « stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris dans leurs stratégies en faveur de l'alphabétisation pour tous », autant dans « l'éducation et la formation initiale », pour que « les mesures appropriées soient prises pour les jeunes qui, désavantagés dans leur formation en raison de circonstances personnelles, sociales, culturelles ou économiques, ont besoin d'être particulièrement soutenus pour réaliser leur potentiel d'apprentissage », que dans la formation tout au long de la vie, pour que « les adultes soient en mesure de développer et d'actualiser leurs compétences clés ».

3. Dans le droit français

La *Constitution de 1946* établit dès son article préambule que « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » et que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ».

Le *Code de l'éducation* établit la gratuité, l'obligation et la laïcité de la scolarité, mais aussi le droit aux études au-delà de l'âge de 16 ans (article L131-4). Ainsi, chaque élève doit pouvoir acquérir un « diplôme national ou un titre professionnel » et bénéficier d'une « durée complémentaire de formation qualifiante » afin de l'obtenir, et ce même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire : « tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire [de six à seize ans, ndlr.], n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau » (article L122-2).

Le *Code de l'éducation* instaure également dans l'article L111-2 que « pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ». Nous verrons dans la deuxième partie de ce chapitre 1 que les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) sont effectivement concernés par cet article de loi. En effet, dès l'article premier du *Code de l'éducation* (L111-1), il est établi que « l'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française » or, pour les élèves allophones, cet apprentissage est différé et différencié par rapport aux élèves francophones qui ont suivi leur scolarité en France.

Ainsi, à tous les niveaux législatifs (international et national), le droit à la scolarité et la

nécessité de prendre en compte les besoins spécifiques de certains enfants sont établis. Il s'agit maintenant d'observer comment ce droit est appliqué pour notre public qui, rappelons-le, est composé d'EANA de plus de seize ans.

II. L'application de ce droit dans le système scolaire français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France de plus de 16 ans

1. Les circulaires de l'Education Nationale relatives à l'accueil et la scolarisation des EANA de plus de 16 ans

Deux circulaires font référence dans l'Education Nationale à l'accueil et à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France : l'ensemble de circulaires de 2002 (2002-063, 2002-100, 2002-101, 2002-102) et la circulaire de 2012 (2012-141) qui vient actualiser les procédures d'accueil et de scolarisation de ceux que nous appellerons désormais EANA.

Concernant les « mineurs étrangers de seize ans à dix-huit ans » et leur inscription dans le second degré, la circulaire de 2002 affirme clairement que « même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, en prenant en compte naturellement leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire ». Ces critères sont en effet d'autant plus importants pour des jeunes de seize à dix-huit ans car ils sont en âge scolaire d'être scolarisés en lycée, or les formations à ce niveau exigent *a minima* la maîtrise des compétences de base (acquises en fin de premier degré) et des connaissances et compétences beaucoup plus avancées pour un baccalauréat général ou technologique. La circulaire de 2002 effectue également un rappel à la loi, et notamment des articles L.122-2 et L.131-4 du *Code de l'Education* déjà évoqués dans la partie 1.3.

Dans son introduction, la circulaire 2002-100 précise que « des données nouvelles (arrivées plus nombreuses de jeunes souvent plus âgés que par le passé, et peu ou pas scolarisés antérieurement) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci ». Cette tendance d'évolution du public EANA constatée en 2002 est toujours vraie aujourd'hui, les chiffres ont même eu tendance à augmenter, comme on peut le voir sur le graphique ci-dessous, issu d'un rapport d'information du Sénat sur la prise en charge des mineurs non accompagnés (MNA) (Doineau & Godefroy, 2017).

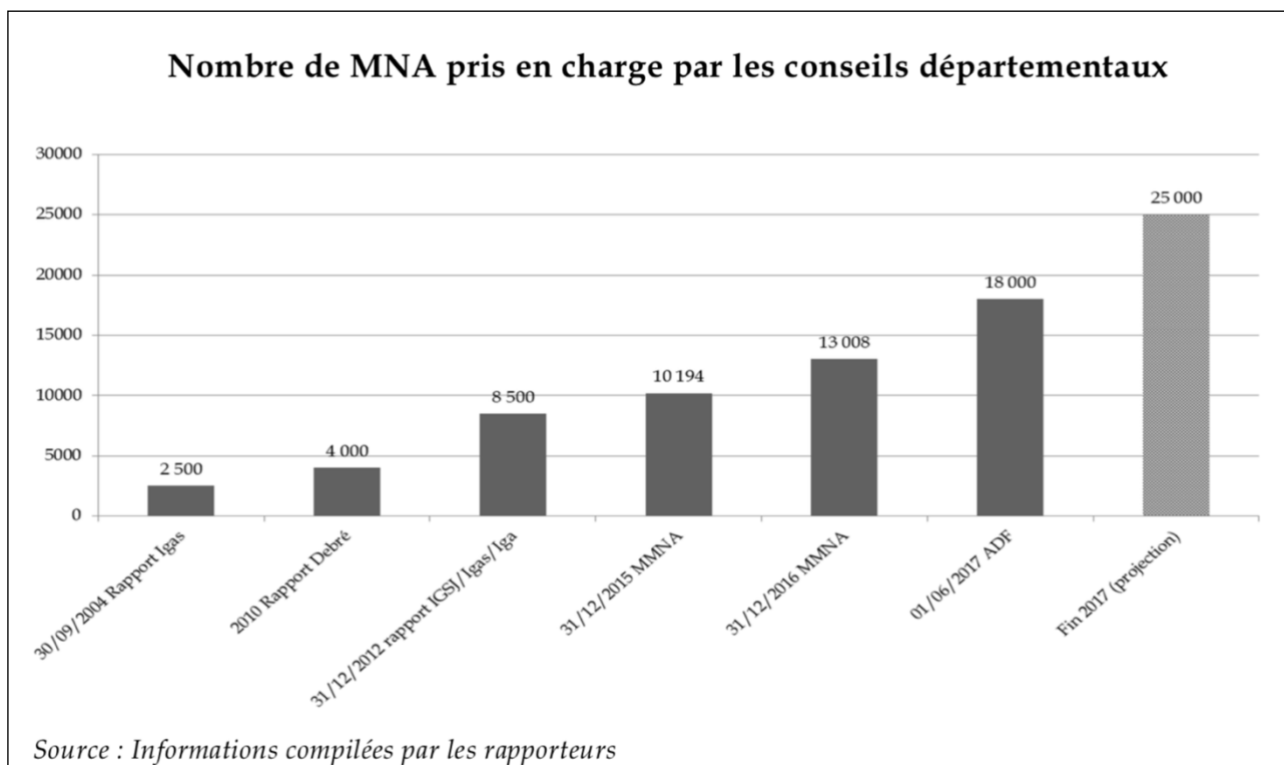


FIGURE 1 : EVOLUTION NATIONALE DU NOMBRE DE MINEURS NON ACCOMPAGNES EN FRANCE DE 2004 A 2017 (DOINEAU & GODEFROY, 2017)

La circulaire de 2012 (2012-141) vient actualiser la circulaire 2002-100 relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France. Elle vient réformer l'organisation de la scolarité des EANA, notamment en dotant les dispositifs existants d'une nouvelle dénomination générique, les UPE2A, Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants et précise la procédure permettant l'affectation et la scolarisation des nouveaux arrivants dans ces dispositifs différenciés en fonction de s'ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine ou non scolarisés antérieurement.

Selon la circulaire n°2012-141, pour ses élèves arrivants n'ayant pas été ou peu scolarisés antérieurement, il est recommandé que pour les moins de 16 ans, les objectifs sont « d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire », ce qui nécessite « la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps », contrairement aux élèves qui ont été scolarisés antérieurement et qui sont automatiquement inscrits en classe ordinaire avec un détachement en UPE2A pour l'apprentissage linguistique. La logique de formation est ainsi différenciée entre élèves scolarisés antérieurement et NSA :

- pour les premiers, une inclusion maximale en classe ordinaire,
- pour les seconds, un détachement en structure adaptée (quinze élèves par classe) avec une inclusion progressive et minimale « lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.) »

Pour les EANA NSA scolarisés au collège, l'apprentissage est clairement divisé en deux

temps dans la circulaire de 2012 : « dans un premier temps [...] la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux », « dans un second temps, [...] l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture ».

Cependant, le « cas particulier des EANA âgés de plus de 16 ans » est traité à part dans la circulaire : « [ils] doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes ». Pour le cas des EANA qui n'ont pas été scolarisés auparavant, la circulaire semble préciser, même si elle ne définit pas clairement le public, qu'ils relèvent de la MGIEN, comme c'était déjà le cas depuis 2002.

2. La coordination des CASNAV

Les Centres pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) sont mis en place à partir de 2002 en remplacement des CEFISEM, ancienne structure académique chargé de la formation et l'information pour la scolarisation des enfants migrants, afin de « recentrer » leurs actions sur « l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage ». A la fois « centres de ressources » pour les équipes enseignantes, « pôle d'expertise » pour l'élaboration de la politique académique et « instances de médiation » avec les partenaires institutionnels et associatifs, le CASNAV coordonne l'accueil et la scolarisation des EANA entrants dans l'Académie.

Ainsi, ils participent activement à la mise en place de l'évaluation des acquis à l'arrivée dans les Centres d'Information et d'Orientation (CIO dans la suite du texte). Les psychologues de l'Education Nationale bénéficient de l'appui des formateurs du CASNAV « tant par leur présence effective que comme personnes ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés et harmonisés ».

C'est aussi le CASNAV qui œuvre aux affectations au nom de l'autorité académique et en fonction de deux critères : le « profil scolaire de l'élève établi lors de ces évaluations » et les « possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile ».

3. Les dispositifs d'enseignement adaptés aux élèves peu ou non scolarisés antérieurement

Depuis la circulaire de 2002, une attention particulière est portée sur les élèves Non Scolarisés Antérieurement (NSA dans la suite du texte), des « élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France », avec la mise en place de programmes spécifiques.

La circulaire prévoit ainsi que « les nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant donc pas de l'obligation scolaire, peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans » avec l'ouverture de « cycles

d'insertion pré-professionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation [...] pour les jeunes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine ». La circulaire 2002-100 insiste également sur l'importance de mettre en place « un projet professionnel individualisé qui permette à chaque jeune d'accéder, par la découverte des filières professionnelles existantes à une formation répondant à ses aspirations personnelles et à ses capacités du moment ».

La circulaire de 2012 prévoit un parcours différencié pour les élèves peu ou non scolarisés antérieurement dans le premier et le second degrés. Pour les plus de seize ans, et dans la continuité de la circulaire de 2002, elle confie cette mission à la MGIEN « chargée de la prévention et du rattachage » en mesure de « [développer] des dispositifs conjuncturels en collaboration avec les Casnav, ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant ».

En 2013, dans le cadre de la mise en place des Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE) par la circulaire n°2013-035, « la mission générale d'insertion change de dénomination et participe à l'animation de ces nouveaux réseaux. Elle s'intitule désormais “mission de lutte contre le décrochage scolaire” (MLDS) ». Leurs missions sont élargies, mais l'accueil des EANA peu ou non scolarisés antérieurement reste une composante à part entière de ce dispositif.

CHAPITRE 2. LE PUBLIC DE LA MLDS ARGOUGES POLE EANA : DES MINEURS NON ACCOMPAGNES AU PARCOURS SCOLAIRE DISCONTINU, VOIRE INEXISTANT

Comme prescrit par les circulaires relatives à l'accueil et la scolarisation des EANA (cf. Chapitre 1, 2.1), les élèves scolarisés à la MLDS du Lycée Argouges dans l'Académie de Grenoble ont tous en commun :

- d'être allophones, c'est-à-dire que le français n'est pas une de leur langue première ;
- d'être arrivés en France récemment ;
- d'avoir entre 16 et 18 ans ;
- de n'avoir été que peu ou pas du tout scolarisés antérieurement.

I. Parcours scolaire des élèves allophones scolarisés en MLDS affectés au groupe 1

Les élèves affectés au pôle EANA de la MLDS sont répartis en deux groupes d'un effectif maximum de vingt. Dans le plus avancé, le groupe 2, le bilan du CIO et l'entretien d'accueil dans l'établissement ont montré que les élèves avaient suivi une scolarité régulière au moins jusqu'à la fin du premier degré. Ils ont la maîtrise de la lecture et de l'écriture et des compétences de base en mathématiques, sciences, etc.

A l'inverse, le groupe 1, identifié lors des évaluations diagnostiques comme de niveau moins avancé en FLES et dans les compétences de base, témoigne d'une scolarité beaucoup moins longue, voire inexistante, comme le montrent les statistiques suivantes effectuées sur l'échantillon de la classe :

	Nombre	Pourcentage
Nombre total d'élèves	18	100,00
Non Scolarisés Antérieurement	11	61,11
- dont école coranique	6	54,55
- jamais scolarisé	5	45,45
Peu scolarisé (élémentaire incomplet)	3	16,67
Scolarisé (jusqu'à post-élémentaire)	4	22,22

FIGURE 2 : GROUPE 1 - REPARTITION DE L'EFFECTIF EN FONCTION DE LA SCOLARITE ANTERIEURE

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, sur les dix-huit élèves affectés dans le groupe 1, plus de la moitié (61%) entrent dans la catégorie des Non Scolarisés Antérieurement, c'est-à-dire que l'évaluation de leurs acquis et la reconstitution de leur parcours au CIO a montré qu'ils n'ont pas été à l'école primaire pour apprendre à lire, écrire, compter et maîtriser les compétences de base.

Sur les onze élèves concernés par ce statut, cinq d'entre eux, soit 45%, n'ont effectivement jamais été scolarisés. Les autres, au nombre de six, témoignent de plusieurs années en école

coranique. Cependant, cet enseignement religieux de l'Islam ne passe pas par l'apprentissage de la lecture-écriture selon l'enseignante interrogée (cf. Annexe 1 : transcription de l'entretien avec l'enseignante-coordinatrice FLE et alphabétisation) :

« si il a fait que de l'école coranique, pour nous il est NSA. Pourquoi ? Parce que déjà la plupart les jeunes qui ont fait une école coranique, je parle des jeunes qui viennent des pays, enfin de nos jeunes à nous qui viennent d'Afrique, eh ben ils ne parlent pas l'arabe, donc déjà ils ne parlent pas l'arabe oral, donc ça veut dire que dans une école coranique ils n'ont pas travaillé sur l'oral. Donc, comme je l'ai dit précédemment, l'oral ne va pas sans l'écrit et inversement dans une langue. Et ensuite c'est, c'est une école strictement religieuse où on apprend par cœur les versets du Coran, forcément, et leurs significations ne sont pas expliquées en arabe, elles sont expliquées dans la langue du pays d'origine. C'est-à-dire qu'ils apprennent par cœur des versets en arabe donc ils savent orthographier les versets en arabe mais ils sont incapables d'écrire une phrase qu'ils entendent dans la rue parlée par quelqu'un qui parle en arabe. Ils n'apprennent pas une langue, ils apprennent par cœur un truc, [...] ils apprennent par cœur du texte qui n'a pas de sens disponible dans leur langue, ils ne s'entraînent pas à faire des phrases, il n'y a pas de production écrite. Et si il n'y a pas de production écrite, il n'y a pas de création, donc forcément, pour nous, ça veut dire qu'ils ne savent ni lire ni écrire. » (cf. Annexe 1 : 62'52-64'04)

Ainsi, on ne peut pas considérer pour ces élèves qui ont été en école coranique, parfois de longues années, qu'ils sont passés par les processus d'apprentissage nécessaires pour l'acquisition des compétences de base et d'une littératie fonctionnelle.

Dans le groupe 1, trois élèves ont été scolarisés moins de quatre années consécutives en primaire. Leur évaluation des acquis a montré qu'ils n'avaient pas la maîtrise des compétences de base. Le cas des quatre élèves qui ont été scolarisés jusqu'après le primaire est plus problématique, car on peut se dire qu'ils ont pu acquérir les compétences de base, seulement ce n'est pas le cas. Plusieurs raisons sont invoquées dans les bilans du CIO : pour au moins trois d'entre eux, la fréquentation de l'école a été très irrégulière, ils y allaient en fonction de leurs disponibilités, s'ils le pouvaient en regard des tâches familiales ou d'un emploi rémunéré qu'ils assuraient en plus de l'école. Le quatrième élève à avoir été scolarisé jusqu'au collège ou équivalent est un apprenant dont les difficultés cognitives ont été attestées en cours d'année par un test psychologique. C'est ce qui explique pourquoi, malgré une scolarisation longue, il faisait partie des élèves avec le moins de compétences acquises et des difficultés d'apprentissage certaines.

Du fait de la non-scolarisation antérieure ou d'une scolarisation épisodique, des troubles du langage tels la dyslexie ou la dyspraxie et des troubles psychologiques (stress post-traumatiques, autisme, difficultés cognitives) n'ont pas été décelés chez un certain nombre d'apprenants. Une des tâches de l'enseignante-formatrice est de reconnaître et de faire diagnostiquer ces troubles au cours de l'année de formation en MLDS.

II. Profil linguistique et rapport à l'écrit des apprenants

1. Des élèves plurilingues

Tous les apprenants de ce groupe ont la caractéristique d'être plurilingues : ils déclarent parler tous au moins deux langues, souvent trois ou quatre. L'enseignante d'alphabétisation y associe une facilité d'apprentissage de l'oral :

« Je pense que oui, les jeunes qui n'ont pas été beaucoup à l'école, [qui n'ont] pas [été] beaucoup scolarisés, et de manière générale les jeunes qui vivent à l'étranger et qui sont dans des pays où il y a beaucoup de dialectes, ils ont des facilités à l'oral. Nos élèves ont des facilités dans l'apprentissage linguistique, oui, c'est sûr. Ils connaissent leur langue, la langue des pays voisins, et puis du coup le français. » (cf. Annexe 1 :61'23-61'44)

Au sein du groupe, ils n'ont pas d'autre langue en commun en dehors du français, qui est *de facto* la *lingua franca* et la langue du pays dans lequel ils vivent : six d'entre eux parlent le bambara, trois autres le diakhanké, trois le soninké, deux hindi... Les autres langues en présence ne sont parlées que par un ou deux apprenants, et ne sont donc que très peu entendues dans la classe. Cependant, nous pouvons noter que toutes les langues africaines en présence sont de la famille des langues nigéro-kordofaniennes et qu'une certaine inter-compréhension a lieu entre les apprenants originaires de la zone géographique d'Afrique de l'Ouest, soit la grande majorité du groupe (14 sur 18).

Le cas de l'arabe est particulier : pour les cinq apprenants qui déclarent connaître cette langue, ils l'ont apprise tardivement à l'école coranique en tant que langue étrangère, et sans jamais passer par l'oral (cf. Chapitre 2, I). L'anglais, parlé par trois apprenants, et le français, déclarés comme connus avant l'arrivée en France par six apprenants, sont quant à eux appris principalement à l'école ou par les médias et les institutions officielles des pays d'origine qui fonctionnent dans ces langues.

Il est à noter qu'une seule élève, originaire d'Europe de l'Est, ne partage pas ses langues maternelles avec une autre personne du groupe. Pour elle, le français est d'autant plus important qu'il lui sert de langue de communication avec tout le monde dans le cadre scolaire. Les autres apprenants partagent au moins une de leur langue avec au moins un autre apprenant.

2. Un rapport à l'écrit varié

Les inégalités au niveau de littératie dans le groupe s'expliquent par les apprentissages suivis antérieurement : certains ont appris l'alphabet latin (10 sur 18), d'autres ont appris à lire et à écrire dans un autre alphabet (3 sur 18) et enfin cinq élèves sont considérés comme analphabètes car ils ne savent ni lire ni écrire dans aucun alphabet.

Cela ne correspond pas exactement aux élèves NSA qui n'ont jamais été scolarisés : sur les cinq élèves analphabètes, deux sont des NSA qui n'ont effectivement jamais été à l'école, deux sont des NSA qui ont fréquenté l'école coranique plusieurs années et un a été scolarisé régulièrement jusqu'à sa migration, mais sans que les compétences écrites soient stabilisées. Cela s'explique par les

difficultés cognitives qui lui ont été reconnues en cours d'année par un test psychologique (cf. Chapitre 2, I).

La maîtrise des compétences écrites et le niveau de littératie restent problématiques pour l'ensemble du groupe, notamment du fait d'une scolarisation courte ou d'une non-scolarisation, des ruptures scolaires subies ou encore des troubles cognitifs dont quelques élèves sont atteints (cf. Chapitre 2, I). Cependant, et comme le pointe de manière appuyée leur enseignante,

« personne ne part de zéro. Ils ont forcément vus des choses écrites, ils ont forcément lu ou regardé ou observé des symboles, donc ils ne partent pas de rien et surtout ils savent déjà dire quelques mots en français pour la plupart d'entre eux. [...] Ils ne partent pas tous du même niveau : il y en a qui ne savent pas tenir un stylo certes, il y en a qui savent déjà reproduire les lettres de l'alphabet, très bien, d'accord ils ne savent pas les combiner entre elles pour faire des syllabes ou lire des phrases... » (cf. Annexe 1 :10'01).

Par ce discours, dont on peut noter au passage l'approche positive de voir ce qui est acquis par les apprenants plutôt que ce qui ne l'est pas (à l'instar de la démarche du CECR du Conseil de l'Europe, 2001), l'enseignante marque des distinctions entre les apprenants identifiés comme analphabètes. Mes observations m'ont conduite à repérer ces mêmes différences d'aptitudes dans le panel des cinq élèves analphabètes au début de mes interventions en février 2018 :

- savoir tenir un crayon : trois élèves ont cette aptitude au moment où je les rencontre ;
- reproduire les lettres de l'alphabet : les cinq y arrivent après plusieurs mois d'apprentissage, mais la lisibilité de l'écriture est variable ;
- combiner les lettres entre elles en réception : quatre élèves sur cinq décodent à un degré plus ou moins avancé, ce n'est automatique pour aucun ;
- combiner les lettres entre elles en production : les cinq élèves savent former des mots et des phrases au moins en écriture phonographique.

Ce ne sont là que des indices du niveau de littératie des élèves, mais ils sont signifiants car ils montrent que ces cinq élèves ne sont pas en situation d'analphabétisme au moment où je les rencontre mais plutôt en post-alphabétisation, avec déjà un certain nombre des pré-requis à la lecture et à l'écriture en compétences. Ils permettent en effet à l'intervenant de cerner la maîtrise des sous-systèmes d'écriture (cf. Partie 2, chapitre 1, III, 2) que ce soit dans une démarche analytique (instant T, par exemple lors de l'évaluation diagnostique) ou diachronique (évolution en fonction du temps et des actions d'enseignement-apprentissage, pour mesurer la progression). Dans l'agir professoral, ils permettent de mettre en place une différenciation pédagogique efficace.

III. Autres spécificités du public : le statut de Mineur Non Accompagné

L'autre point commun entre presque tous les élèves de plus de seize ans orientés en MLDS est qu'ils sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) en tant que Mineurs Non

Accompagnés (MNA dans la suite du texte). Cela signifie qu'ils sont arrivés sur le territoire français seuls, sans être accompagnés par un responsable légal ou un membre de leur famille. Pour la plupart, ils ont fait le chemin de leur pays d'origine, situé en Afrique de l'Ouest pour 75% et en Asie pour 4% des jeunes pris en charge par l'ASE du département Isère (source : conférence du 27 février 2018 de Sandrine Martin Grand, vice-présidente du Conseil Départemental de l'Isère, organisée par l'association Beauregard à Fontaine).

Ces jeunes sont donc accompagnés dans leur projet scolaire et professionnel par des éducateurs spécialisés qui leur sont assignés lorsque l'Etat reconnaît leur minorité et leur isolement, des démarches qui peuvent prendre plusieurs mois, et donc retarder d'autant plus leur scolarisation. Ils sont accueillis en foyer d'accueil, dans des familles, des appartements en autonomie partagée, des habitats diffus, etc. Leurs conditions de vie ainsi que leur référent responsable peuvent changer en fonction de l'évolution de leurs dossiers. Ainsi, au delà de la rupture dans la scolarité causée par la migration elle-même, il peut en survenir de nouvelles alors même qu'ils ont été pris en charge et accueillis dans le système scolaire français.

Enfin, une autre difficulté liée à ce statut de MNA est la question de la majorité : qu'en est-il du suivi d'un jeune lorsqu'il devient majeur en cours d'année scolaire ? Comment l'ASE assure-t-elle la transition vers la majorité et le suivi de la scolarité ? Ces questionnements sont au cœur des préoccupations des équipes pédagogiques MLDS et des jeunes, car la prise en charge des jeunes majeurs n'est pas régie par des lois bien établies, et les départements peuvent modifier les procédures de prise en charge, comme cela a été le cas entre 2017 et 2018. Cette source d'angoisse est à prendre en compte dans la construction du projet professionnel du jeune car elle peut induire des difficultés à se projeter au-delà de cette « date limite » de la majorité.

CHAPITRE 3. LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES DANS LES DISPOSITIFS MLDS : UNE ANNEE DE FORMATION POUR SE METTRE A NIVEAU ET S'ORIENTER

I. Le pôle EANA de la Mission de Lutte contre le Décrochage scolaire du Lycée André Argouges

1. *L'établissement scolaire et le dispositif MLDS*

Le CASNAV de l'Académie de Grenoble m'a affectée en stage au sein de la MLDS du lycée polyvalent André Argouges à Grenoble (38). Le lycée offre des formations de niveau secondaire dans les voies générales (scientifique, littéraire, économique et social), technologiques (design et arts appliqués, laboratoire, management et gestion) et professionnelles, en CAP (logistique, métiers de la mode) et en Baccalauréat Professionnel (artisanat et métiers d'art, métiers de la mode, production imprimée, production graphique, procédés de la chimie, de l'eau et des papiers cartons, optique lunetterie et logistique). Il propose également des formations post-bac type BTS, CPGE et Licence professionnelle dans les mêmes domaines que les formations secondaires : métiers de l'industrie et de la mode, graphisme et arts appliqués, optique.

Le lycée accueille également deux sections internationales qui offrent une formation linguistique poussée à certains élèves : une section bilingue franco-allemande et une section internationale américaine. Ces sections s'adressent à des étudiants français qui souhaitent développer leurs compétences linguistiques et aux étudiants originaires des Etats-Unis ou d'Allemagne qui souhaitent poursuivre une partie de leurs études dans leur langue maternelle. Elles ne sont accessibles que sur tests d'entrée et sélection.

Ainsi, ce « lycée de secteur » a évolué vers plus de mixité sociale en « élargissant son offre de formation par l'ouverture des filières de la voie générale (S-SVT, ES et L) et la STDAA »² en plus des filières technologiques et professionnelles. « La palette des formations est la plus diversifiée de l'agglomération grenobloise » peut-on lire sur la page web de présentation de l'établissement scolaire. Cela en fait un établissement de choix pour y mettre en place des structures d'accueil d'EANA, comme le recommande la circulaire de l'éducation nationale n° 2012-141 du 2 novembre 2012 déjà évoquée : « il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants ».

Le lycée André Argouges intègre ainsi une UPE2A dont les effectifs ont été augmentés en cours d'année et deux classes d'accueil EANA à la MLDS. D'autres EANA sont par ailleurs pris en

²Voir <http://argouges.elycee.rhonealpes.fr/le-lycee/bienvenue-au-lycee-argouges-106.htm>

charge par le dispositif MLDS dit « classique » qui lutte contre le décrochage scolaire des élèves scolarisés antérieurement en collège ou lycée.

2. Mission et projet pédagogique de la MLDS pôle EANA

La mission confiée au pôle EANA de la MLDS est de permettre aux EANA peu ou non scolarisés antérieurement de plus de seize ans de suivre une formation qui corresponde « à [leurs] aspirations personnelles et à [leurs] capacités du moment » (circulaire n°2002-100). Il s'agit donc aussi de développer leurs capacités linguistiques, scolaires et professionnelles afin de pouvoir intégrer une formation en classe ordinaire ou en contrat d'apprentissage.

Les objectifs généraux sont donc : l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et langue de scolarisation (FLSco), le développement des compétences écrites en français, l'acquisition des compétences-clés (Parlement européen, 2006 ; voir aussi : Chapitre 1, I, 2) et l'orientation scolaire et professionnelle.

Ce sont sur ces objectifs généraux qu'est articulée la formation délivrée sur une année scolaire d'octobre à juin aux EANA inscrits en MLDS. Certains objectifs se traduisent par des diplômes et des titres permettant la poursuite d'études : DELF pour valider le niveau en FLES, ASSR2 pour la sécurité routière (citoyenneté), B2I pour les compétences numériques, CFG pour les compétences de base (cycle III, proches des compétences-clés européennes). Il s'agit donc, en partie, de préparer les EANA à passer ses examens en fin d'année scolaire.

Pour résumer, le projet pédagogique du pôle EANA de la MLDS est donc orienté vers l'apprentissage du FLE et du FLSco, la découverte des milieux scolaire et professionnel français, l'éducation à la citoyenneté, l'accès à la culture et l'acquisition des compétences-clés, et ce afin de permettre aux élèves d'intégrer une formation professionnelle l'année suivante. La formation s'est déroulée sur 32 semaines réparties de cette manière :

- 3 semaines de phase d'accueil : du 2 au 20 octobre 2018 ;
- 19 semaines d'enseignement-apprentissage en classe : réparties entre novembre et mai hors période de stages et hors période de vacances scolaires ;
- 5 semaines pendant lesquelles les apprenants étaient en stage de découverte professionnelle : du 4 au 17 décembre 2017 et du 12 au 31 mars 2018 ;
- 5 semaines concentrées sur les demandes d'orientation et les examens du DELF, du B2i, de l'ASSR2 et du CFG, avec un emploi du temps concentré sur la préparation et le passage de ces examens : du 4 juin au 6 juillet 2018.

3. L'équipe pédagogique : trois enseignantes formatrices et coordinatrices et des intervenants extérieurs

Trois enseignantes de FLES coordonnent la formation des EANA affectés à la MLDS.

Ensemble, elles construisent le projet pédagogique, organisent la formation et répartissent les élèves en deux groupes en fonction de leurs évaluations diagnostiques : celle organisée par le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) encadrée par le CASNAV et celle qu'elles ont mis en place en interne au moment de la prise en charge initiale des EANA. Cela correspond à une mission d'**ingénierie pédagogique**.

En fonction du projet pédagogique, elles coordonnent des intervenants extérieurs, c'est-à-dire qu'elles ont à charge d'embaucher des collaborateurs spécialistes d'autres disciplines, de les former si besoin aux spécificités du public et enfin de les informer du programme scolaire et des objectifs poursuivis. Ainsi, quatre intervenants extérieurs ont été missionnés pour l'apprentissage des mathématiques, de l'informatique et du numérique, de l'anglais en tant que langue étrangère, des règles de sécurité routière et de la découverte du monde professionnel. Les enseignants extérieurs avaient un nombre d'heures de cours définis à l'avance répartis sur le calendrier de l'année et inscrits dans l'emploi du temps des élèves sur les semaines de cours. Les enseignantes coordinatrices effectuent avec eux le suivi de la formation et des progrès de chaque élève. Fortement reliée à leur mission d'ingénierie, la **coordination** de l'ensemble de l'équipe pédagogique est donc une autre de leur mission.

Spécialistes du Français Langue Etrangère et Seconde, elles ont aussi une mission d'**enseignement** : ce sont elles qui assurent les cours de français, de préparation au DELF ainsi que l'enseignement de l'histoire-géographie et l'éducation à la citoyenneté. Une des enseignantes assure l'enseignement du FLE et la préparation au DELF au groupe 2, de niveau plus avancé, une autre assure les cours d'histoire-géographie et citoyenneté et la dernière prend en charge le groupe 1 pour l'enseignement du FLE, la préparation au DELF et enfin l'alphabétisation pour les élèves concernés.

Enfin, elles se répartissent l'effectif des élèves et assurent leur **accompagnement individuel** sur l'année scolaire. En effet, le programme est construit pour le groupe entier, mais il s'agit de construire un projet individuel scolaire et professionnel pour chaque élève. Les enseignantes coordinatrices de MLDS assurent également ce rôle d'accompagnement individuel dans la scolarité et la découverte des milieux professionnels.

II. L'intégration de l'enseignante-stagiaire au sein du dispositif

1. *Evolution de la commande*

Originellement, j'ai été commanditée par le CASNAV pour travailler avec un autre groupe d'apprenants que je n'ai pas présenté dans cette première partie car je n'ai pas pu mettre en place le projet initial.

Ce projet consistait en effet à travailler avec une autre catégorie d'élèves nouvellement arrivés en France similaires à celui que j'ai présenté quant au parcours scolaire et le statut de MNA, mais pas

au niveau du profil linguistique puisque ces élèves sont francophones, ils possèdent déjà la langue française dans leur répertoire verbal. Le CASNAV est confronté à l'accueil d'un public d'origine francophone qui, du fait d'une carence scolaire et d'autres causes, n'a pas une maîtrise suffisante des compétences langagières en français, notamment à l'écrit. Le projet consistait à explorer la biographie langagière de ces apprenants afin de comprendre la place du français dans celle-ci et d'identifier les variétés de français parlées, et ce afin de mettre en place un contexte d'apprentissage favorable à l'apprentissage de la norme scolaire française pour ces élèves, par exemple une démarche comparative plurilingue entre les variétés parlées du français au sein de la classe et la norme scolaire, ou encore entre les français parlés et le français écrit.

Ce type d'élèves a été également affecté à la MLDS dans le dispositif dit « classique » (et non au pôle EANA puisqu'ils ne sont pas allophones), et c'est avec lui que je devais mettre en place ce projet, ce qui explique mon affectation au Lycée André Argouges. Cependant, qui dit autre dispositif dit projet pédagogique différent, et l'organisation de la formation différait de beaucoup de celle du pôle EANA : calendrier différent avec plus de période à l'extérieur (stage, découverte de formations...), la présence des élèves sur l'établissement était moins stable (le projet pédagogique était centré sur l'orientation et la découverte de milieux professionnels et scolaires dans une dynamique d'individualisation des parcours) et le début de la formation plus tardif (décembre au lieu d'octobre). De plus, le dispositif n'était pas piloté par ma tutrice de stage mais par deux enseignants-coordonateurs, un en charge des élèves français en décrochage, et une, récemment arrivée dans la structure, en charge des élèves nouvellement arrivés.

Pour résumer, le contexte n'était pas favorable pour l'accueil d'un stagiaire : tutrice non responsable du dispositif, enseignante travaillant avec le public récemment arrivée dans le dispositif (manque de repères et de disponibilité), présence des élèves moins régulière que dans le pôle EANA, présence d'un public non concerné par les méthodes FLES (français natifs en décrochage scolaire).

Un autre frein à la réalisation de la commande initiale a été mon arrivée tardive dans le dispositif. En effet, je devais normalement commencer en janvier. Les élèves n'ayant été pris en charge par le dispositif qu'à partir de décembre, j'aurais été en mesure de récolter leurs représentations initiales du français et de la norme scolaire avant l'influence des enseignements-apprentissages, que j'aurais alors pu mesurer sur toute la durée du stage. Cela n'a pas été possible suite à un début de stage retardé pour des raisons médicales. Lorsque j'ai commencé en février, je n'ai pas pu rencontrer le groupe car l'enseignante qui en avait la charge était elle-même en arrêt. Au retour des vacances scolaires, fin mars, les objectifs immédiats de l'enseignante coordinatrice responsable des élèves nouvellement arrivés francophones ont été de les préparer à leur premier stage, ce qui ne cadrerait pas avec les observations de classe et les interventions que je souhaitais mettre en place. De plus, j'avais eu le temps à ce moment là de rencontrer, observer et concevoir un projet pour

les groupes d'EANA, et notamment le groupe 1 présenté dans le chapitre 2.

Après concertation avec ma tutrice et les responsables de stage du CASNAV, nous nous sommes accordées sur la redéfinition de la mission : travailler avec les élèves analphabètes et illettrés à un apprentissage actif de l'écrit dans une démarche créative. La question est d'importance également car le CASNAV de l'Académie de Grenoble constate une recrudescence du nombre d'EANA concernés par l'illettrisme et l'analphabétisme après une période de stabilisation dans les années 2000-2015. Cela s'explique par l'évolution du flux migratoire vers la France et de l'instruction dans les pays d'origine des jeunes migrants. Il s'agit donc de former les enseignants et les enseignantes de FLES à de nouvelles méthodes d'entrée dans l'écrit pour faire face à cette problématique.

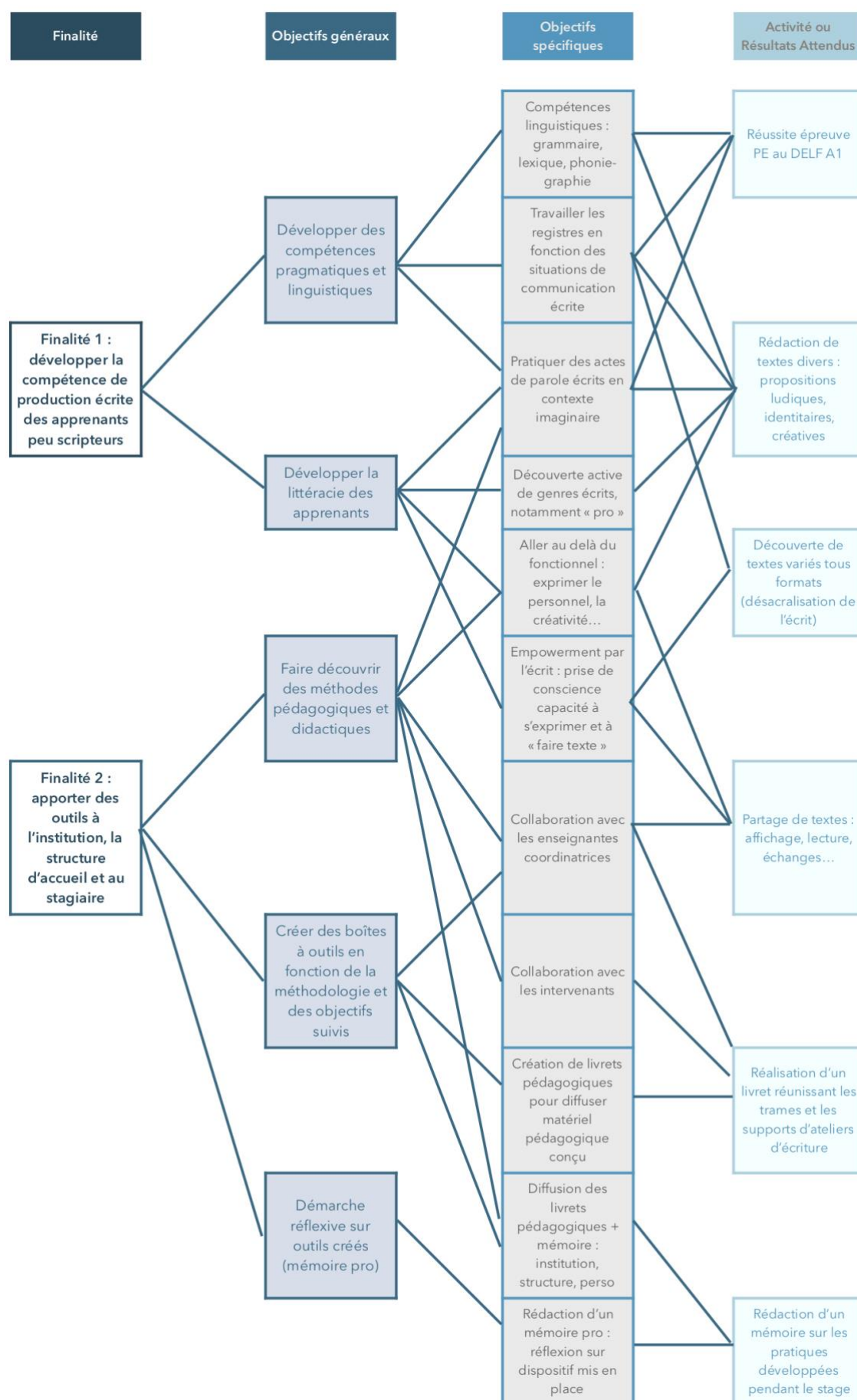
2. Projet mis en place

Le projet a été de concevoir et d'animer un cycle d'ateliers d'écriture. Suite aux entretiens préliminaires effectués avec l'équipe pédagogique du pôle EANA de la MLDS en décembre et janvier, les observations de classe menées en début de stage (février 2018) et le diagnostic de la situation et des enjeux tels que je l'ai établi sur la période des vacances scolaires d'hiver (février 2018), j'ai pu en effet constater qu'une telle action pédagogique pouvait être pertinente dans ce contexte en complémentarité avec les actions déjà en place.

Après concertation avec ma tutrice et l'enseignante en charge du groupe 1 avec qui j'ai défini les finalités de mes actions pédagogiques, j'ai pu orienter celles-ci vers les pratiques d'ateliers d'écriture.

Vous pouvez observer dans l'arbre d'objectifs ci-dessous les finalités identifiées à ma présence dans la structure d'accueil EANA MLDS et la mise en place d'un cycle d'ateliers d'écriture, les objectifs généraux qui en découlent, les objectifs spécifiques à poursuivre ainsi que les activités et les résultats attendus en fonction de ces objectifs.

**FIGURE 3 : ARBRE D'OBJECTIFS DU PROJET D'ATELIERS D'ECRITURE EN CLASSE EANA
MLDS ALPHABETISATION & FLES**



3. Problématique et méthodologie

Une fois la commande redéfinie et le projet construit en fonction des objectifs explicités, j'ai pu définir ma problématique de travail à partir de la découverte du terrain et du diagnostic de la situation que j'ai pu faire à mon arrivée. En effet, le dispositif que je propose de mettre en place découle directement des besoins des différents acteurs :

- institutionnels : le CASNAV de l'Académie de Grenoble,
- les acteurs éducatifs : les enseignantes coordinatrices du pôle EANA et les autres enseignants confrontés au public EANA +16 analphabète ou illettré,
- les apprenants : EANA +16 NSA ou peu scolarisés
- l'étudiante en stage : moi-même.

La mise en place de ce projet soulève des questionnements méthodologiques sur l'adaptation des méthodes d'atelier d'écriture à un public allophone peu lecteur et peu scripteur et sur les méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture en FLES à ce public spécifique des EANA +16 NSA. Peut-on mettre en place une démarche créative et personnelle dans un contexte scolaire ? Est-il pertinent d'entrer dans l'écrit par la production plutôt que par la compréhension ? Les analphabètes ont-ils les capacités en littéracie de produire un texte au delà de l'aspect technique ? Quelles adaptations l'enseignant ou l'enseignante de FLES doit-il apporter pour que la démarche d'ateliers d'écriture puisse être mise en place ? Voilà des questions soulevées par ce projet à laquelle l'expérimentation répondra au moins en partie.

La problématique sous laquelle ces interrogations peuvent être réunies peut être posée en ces termes : **pourquoi et comment donner une place à la production écrite personnelle dans l'apprentissage du FLES par des apprenants allophones peu lecteurs et peu scripteurs ?**

Nous nous proposons de répondre à cette double question tout d'abord en définissant les notions clés d'analphabétisme, d'illettrisme et de littératie et en présentant les différentes méthodes d'entrée tardive dans l'écrit utilisées en milieu scolaire et en formation pour adultes. Cela nous permettra de comprendre les spécificités du public pour qui le dispositif est conçu et les différentes méthodes utilisées pour répondre aux enjeux « d'alphabétisation » et de « lutte contre l'illettrisme ». Nous nous intéresserons également d'un point de vue historique à l'ancrage des ateliers d'écriture en éducation populaire et dans les milieux littéraires.

Cela nous permettra en outre de concevoir au mieux le dispositif d'ateliers d'écriture pour public allophone analphabète ou illettré, dont nous analyserons le déroulement à partir des notes prises au fur et à mesure des ateliers d'écriture animés et observés, des productions écrites des apprenants en situation de post-alphabétisation et des résultats à l'examen du DELF pour l'épreuve de production écrite des élèves concernés. Les analyses seront organisées selon différents axes que nous définirons à partir de l'ancrage théorique et des données étudiées.

Partie 2 : Notions-clés et méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture

CHAPITRE 1. DEFINITIONS ET DISTINCTIONS CONCEPTUELLES AUTOUR DE L'ECRIT

I. Analphabétisme, illettrisme et littératie : des concepts pour penser les compétences écrites et leur maîtrise

1. *Analphabétisme et illettrisme : des concepts populaires mais problématiques*

a. Étymologie et définition de l'analphabétisme

L'analphabétisme est un néologisme basé sur le mot « alphabet », lui-même construit sur les deux premières lettres de l'alphabet grec, « alpha » et « bêta », auquel on a ajouté le préfixe privatif « a(n)- » (Robert, 2018). Un analphabète est donc littéralement quelqu'un qui ne sait ni A ni B, sous-entendu ne connaît pas l'ensemble des lettres utilisées dans un système scriptural donné, et moins encore la manière de les agencer pour former des mots, des phrases, des textes : un ensemble ordonné de signes qui, décodés, sont porteurs de sens.

Comme la notion d'illettrisme (cf. I, b), l'analphabétisme se définit donc par la négative, l'absence de, le manque. Ce manque est situé à un niveau fonctionnel : est analphabète toute personne qui « à différents degrés ou de différentes façons, ne maîtrise pas suffisamment la lecture et l'écriture pour fonctionner sans problèmes dans la société » (Fugazzi et Ross, 1992). On parlera alors « d'analphabètes fonctionnels » pour désigner ce spectre de personnes. On peut voir que le terme « analphabète » engendre des confusions : si l'analphabète est celui qui n'a pas l'écrit, alors comment expliquer que certains connaissent l'alphabet, et même que certains savent décoder un texte, lire à haute voix de manière intelligible, remplir un formulaire ? En réalité, il nous faut bien considérer l'analphabétisme comme un continuum et les analphabètes comme partant très rarement de zéro. Ainsi l'enseignante d'alphabetisation interrogée insiste sur les acquis des élèves analphabètes. Le premier point qu'elle note est commun à tout le groupe d'analphabètes et, par extension, au reste de la classe :

« C'est pas parce que ils sont, bon, on va dire catalogués analphabètes qu'ils ont le même niveau, qu'ils partent tous de zéro. Personne ne part de zéro ils ont forcément vus des choses écrites, ils ont forcément lu ou regardé ou observé des symboles, donc ils ne partent pas de rien et surtout, surtout ils savent déjà dire quelques mots en français pour la plupart d'entre eux. Du coup il y a quand même des mots, et des mots même si c'est de l'oral, voilà ça, ça reste quelque chose qui résonne dans la tête et qui peut être transcrit à l'écrit et ça ils le savent très bien. Ils savent très bien que l'écrit existe. » (cf. Annexe 1 :10'01).

L'enseignante pointe ici un aspect qui vient remettre en question l'analphabétisme comme ignorance de l'écrit : tous les apprenants de sa classe ont une conscience linguistique et un certain rapport à l'écrit. Comme nous le verrons dans les concepts fondamentaux de l'écrit (Chapitre 1, II), cette conscience linguistique est traditionnellement associée à l'écrit, qui permet de donner une

existence physique stable, durable et surtout analysable à la parole, et donc par extension au langage. Pour les analphabètes, l'enseignante semble émettre deux hypothèses à l'émergence de cette conscience du fonctionnement du langage dans les deux modes de l'écrit et de l'oral : cela peut être lié aux contacts vécus avec l'écrit et leur culture personnelle et/ou à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères, et notamment le français, historiquement très lié aux pratiques écrites que ce soit sur son territoire ou dans les pays anciennement colonisés, dont sont originaires une majorité des apprenants. L'analphabétisme perçu comme une absence totale de relation à l'écrit, une inconscience de l'existence de ce mode d'utilisation du langage, apparaît donc comme un mythe : l'écrit existe dans l'esprit des analphabètes, seulement ils n'en ont pas le code ni les usages.

Une autre conception de l'analphabétisme consiste donc à l'envisager comme une connaissance incomplète du code écrit qui freine son usage. Cette définition est proposée dans le cadre d'un rapport sur la situation des migrants allophones analphabètes au Québec par Fugazzi et Ross (1992). Ils y développent l'idée que la maîtrise des compétences écrites est un continuum, des analphabètes complets aux personnes alphabétisées, et que l'analphabétisme se situe là où la maîtrise des compétences n'est pas suffisante pour fonctionner normalement en société, ce qui rapproche ce concept de l'illettrisme que nous définirons plus bas (1, b). Cette idée de « fonctionner sans problèmes dans la société » se retrouve dans les discours idéologiques français et surtout européens, comme on a pu le voir en première partie (chapitre 1).

Avec cette définition, nous pouvons considérer que l'ensemble du groupe 1, qui est l'objet de notre recherche-action, est analphabète fonctionnel, mais qu'ils se situent à différents niveaux sur le continuum de la maîtrise des pratiques écrites, du plus bas à une proximité avec le niveau-seuil du « fonctionnel ». Les 5 catégorisés analphabètes qui bénéficient d'un dispositif additif pour l'alphabétisation sont ceux qui se situent au plus bas de ce continuum, suivis de près par plusieurs apprenants non concernés par le dispositif additif.

Fugazzi et Ross (1992) proposent également une typologie des analphabètes fonctionnels en fonction de ce qui les a conduit à l'analphabétisme, les causes de l'analphabétisme, et distinguent la catégorie des allophones analphabètes dans leur langue d'origine et incapables de fonctionner dans la langue de la société d'accueil, tout en précisant qu'ils peuvent également appartenir à une autre des catégories qu'ils proposent :

- analphabètes sociaux (conditions sociales),
- analphabètes résiduels (perte des compétences car acquisition non efficiente),
- analphabètes scolarisés (« mal scolarisés », ruptures scolaires...),
- analphabètes de retour (perte des connaissances parce que non réinvestis ou mal intégrés),
- analphabètes de catégorie particulière (souffrant d'un handicap non pris en compte dans leur

éducation).

Dans le cas de nos élèves, nous pouvons considérer qu'ils appartiennent tous à la catégorie des allophones analphabètes mais que beaucoup appartiennent également à la catégorie des analphabètes scolarisés et enfin qu'une petite minorité peut être concernée par l'analphabétisme de catégorie particulière. En identifiant les causes de leur analphabétisme, nous sommes en mesure de faire des propositions didactiques adaptées en prenant en compte non seulement leur allophonie mais aussi leur culture scolaire et leurs difficultés cognitives.

b. L'illettrisme : un mot-clef des politiques éducatives françaises

Nous nous intéressons à ce concept puisque le dispositif de la MLDS y est rattaché depuis ses origines. Les EANA de plus de 16 ans qui y sont orientés ne passeraient en effet pas les tests de compétences écrites auxquelles les jeunes adultes sont soumis en France lors de la journée défense et citoyenneté pour détecter et prévenir l'illettrisme. Que ce soit eux ou les autres publics pris en charge par la MLDS (jeunes en décrochage scolaire), il s'agit, avant leur sortie de l'école, de leur faire acquérir les compétences minimales pour fonctionner dans la société française du point de vue de la citoyenneté, de l'employabilité et de la sociabilité. Mais d'où vient l'illettrisme, comment est-il défini et pourquoi cette notion problématique est-elle si populaire en France ?

Politiquement, c'est dans les années 80 que le terme « illettré » apparaît dans des revues spécialisées, les médias et les discours politiques (Besse, 2003). Le mot désigne des « adolescents et adultes ayant bénéficié de la scolarisation [mais qui] ne peuvent se servir de l'écrit pour lire et écrire de manière autonome » (*op. cit* :7). On les distingue ainsi des « analphabètes » qui eux n'ont pas été scolarisés et n'ont jamais appris à lire et à écrire. Notre public qui est, comme nous l'avons vu (Partie 1, Chapitre 2, I), peu ou non scolarisés antérieurement ne relève donc pas de cette catégorie de population que l'Etat cherche à identifier pour leur offrir des dispositifs de formation leur permettant de « sortir » de l'illettrisme.

Le mot est construit comme l'antonyme de « lettré », qui selon l'édition 2018 du dictionnaire Robert signifie « qui a des lettres, de la culture humaniste » et est synonyme de « cultivé ». L'illettré est alors celui qui n'a pas la culture des lettres. A la notion de compétences écrites s'ajoute donc la notion de culture, très problématique car difficile à définir du point de vue des sciences humaines mais très connotée dans les discours et les idéologies associées (on parle de « culture française », de « culture populaire », de « culture avec un grand C », etc.). Nous voyons là un aspect problématique car elle donne à l'illettré une connotation fortement négative : il serait celui qui est « privé de culture ». Cela vient à remettre en question la culture personnelle des individus et des groupes sociaux concernés par l'illettrisme. Associer l'écrit à la culture, c'est aussi déconsidérer les cultures orales telles qu'elles peuvent exister dans certaines communautés (transmission familiale, contes et légendes, chansons...). C'est ainsi que peut se mettre en place le sentiment de honte et le refus de se

dire « illettré » que Besse (2003) décrit, ce qui empêche l'intégration à un dispositif permettant de remédier à l'illettrisme. Lire et Ecrire (2017) résume l'idéologie problématique que véhiculent les concepts d'analphabétisme et d'illettrisme :

« Les mots “analphabètes” et “illettrés” sont des mots qui apprennent peu de choses sur la réalité dont on voudrait parler. Avec leurs préfixes négatifs, ces mots établissent un rapport hiérarchique entre les personnes qui sont lettrées et celles qui ne le sont pas, alors même que la frontière entre analphabètes, illettrés/lettrés est floue. Avec leur renvoi à la rubrique “ignorance” des dictionnaires et à une liste de synonymes où l'on retrouve “âne, arriéré, baudet, barbare, cancre, crétin, sot, stupidité,...”, ces mots ont une même connotation négative. Cette connotation est forte. Elle est incrustée dans notre conscience et notre inconscience. » (:11)

Bien qu'associée à la culture humaniste, la lutte contre l'illettrisme prend le pas en France de travailler sur les compétences de base telles que définies par l'Europe, notamment pour ce qui est du lire-écrire, des savoir-faire mathématiques (raisonnement logique, abstraction) et des processus cognitifs tels le repérage spatio-temporel. Nous sommes donc dans une conception fonctionnelle de l'écrit qui est très similaire à celle observée concernant la définition de l'analphabétisme : il s'agit de maîtriser la « “base de la base” », un « socle fonctionnel des compétences de la vie courante » selon l'Agence Nationale française de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), principale instigateur des politiques publiques de lutte contre l'illettrisme en France. Cela a bien entendu des conséquences sur les dispositifs de formation pour adultes qui sont mis en place (cf. Chapitre 2, II, 4, a).

2. La littératie : un concept nouveau pour une représentation différente des compétences écrites

a. Distinction avec l'alphabétisation et l'illettrisme

Dans un article de la *Revue française de linguistique appliquée*, Régine Pierre (2003) revient sur l'importance des distinctions conceptuelles entre « alphabétisation » et « littératie » en didactique de l'écrit. Elle y montre le rejet du terme anglophone « literacy » en traduction française et la confusion qui s'est faite avec le terme « alphabétisation », considéré comme traduction adéquate. Or elle considère la littératie comme « une nouvelle façon de conceptualiser l'alphabétisation » et non comme un simple équivalent de l'alphabétisation : « la vision véhiculée par le concept d'alphabétisation était trop restrictive, ce qui, pour nous, expliquait l'inefficacité des approches d'alphabétisation telles qu'elles sont encore conçues aujourd'hui ». Elle s'explique :

« Dans les sociétés à haut niveau de littératie, l'appropriation de l'écrit commence bien avant l'enseignement formel en situation scolaire, ce que voulait traduire Teale³ par le concept de

³Teale, W. (1983). « Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture ». *Les Actes de lecture*, vol. 4, 21-32.

littératie naturelle. [...] Gray⁴, quant à lui, voulait marquer, en introduisant le concept de littératie fonctionnelle, l'idée que les approches traditionnelles d'alphabétisation n'englobaient pas la compréhension qui pour lui était une condition fondamentale pour devenir un lecteur fonctionnel. [...] Le concept de littératie fonctionnelle englobe des réalités différentes selon les époques, les sociétés et les groupes sociaux. Ainsi savoir lire n'a plus la même signification pour les enfants d'aujourd'hui qui sont nés après la Révolution informatique que pour les enfants du début du XXe siècle pour qui la scolarisation primaire n'était même pas encore obligatoire. » (Pierre, 2003 :124)

Ainsi, la littératie apporte à la didactique de l'écrit et à l'alphabétisation une nouvelle manière de considérer la *chose écrite*, qu'à l'instar de Besse (2003) nous désignerons comme l'écrit, en entendant bien là que nous parlons à la fois de lecture et d'écriture comme d'un ensemble de pratiques sociales. Cette approche de l'écrit peut s'effectuer à la fois sur le plan individuel et sur le plan social selon Pierre (2003) et vient

« repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés. » (Pierre, 2003)

b. Littératie sociale et littératie individuelle : deux niveaux d'analyse pour un même concept

• **Variations entre les sociétés et influence sur la perception individuelle**

On peut parler de « littératie sociale » lorsque la recherche en didactique s'intéresse à la place de l'écrit dans les sociétés. Les attentes portées sur les individus et les compétences écrites nécessaires pour pouvoir exercer sa citoyenneté ou trouver une place sur le marché de l'emploi varient en effet d'un contexte à un autre. Pierre (2003) propose ainsi de

« situer les sociétés sur une échelle allant des sociétés orales où l'écrit n'est pas du tout intégré, comme on en retrouve encore dans certaines parties du monde, à des sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement au point que, pour pouvoir y vivre, il faut maîtriser l'écrit à un niveau relativement élevé ».

Ainsi, elle établit un parallèle fort entre les concepts de « littératie » et de « culture ». Il est intéressant de constater qu'une partie de notre public provient de « sociétés orales » où l'écrit n'occupe pas une place prépondérante. Ainsi, un de nos élèves est issu de la culture rom et trois élèves originaires du Mali viennent de villages dans lesquels les enfants n'allaient pas à l'école et l'administration n'était que peu présente. A l'inverse, on peut considérer que la France, et plus largement l'Europe et le monde occidental dans son ensemble, sont situés à l'autre extrémité de cette échelle de littératie : ils correspondent à ces « sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement ». Pour notre public qui n'est pas originaire d'une société située à la même

⁴ Voir Gray, W. S. (1956/1967). *The Teaching of reading and writing: An international survey*. Paris, UNESCO. Traduction française, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, UNESCO, Hatier.

échelle mais plutôt de sociétés dans lesquelles l'écrit n'est pas prépondérant ni pleinement intégré (à des degrés divers), le rapport à l'écrit peut faire l'objet de ce qu'on appelle communément un « choc culturel » : les exigences et les besoins liés à l'écrit ne sont pas les mêmes, et ces différences peuvent être des obstacles à l'apprentissage s'ils ne sont pas pris en compte. Un des objectifs de l'entrée dans l'écrit doit donc être de faire prendre conscience de la place de l'écrit dans toutes les sphères de la société française.

Cette place centrale de l'écrit dans la société française peut également expliquer une confusion commune entre « l'intelligence » et le « savoir lire et écrire » qui peut générer des sentiments de honte et d'insécurité chez les individus dits « illettrés » ou « analphabètes » (Besse, 2003 évoque la honte à se dire illettré et la difficulté à agir avec ce public qui ne veut pas être identifié) : dans les sociétés dites « lettrées », dans lesquelles la littératie est centrale, l'écrit est considéré comme nécessaire pour former un individu et développer son intelligence dans ce cadre social particulier.

Pierre (2003) vient éclairer ce rapport entre « intelligence » et « littératie » au niveau individuel, l'intelligence étant pour elle « une mesure du degré d'assimilation [...] des connaissances sur le monde » et la littératie « une mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit ». Les manifestations des deux concepts étant similaires « 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 », la différence réside « qu'en ce qui concerne la littératie, l'écrit est le médium par lequel les connaissances sont assimilées ». Dans les sociétés d'origine des allophones accueillis en MLDS, les connaissances sur le monde peuvent se construire en l'absence de ce médium, mais la société d'accueil a intégré l'écrit à tel point qu'un niveau élevé de maîtrise est nécessaire pour pouvoir y vivre et se former. L'Union Européenne, avec la politique éducative de formation tout au long de la vie qu'elle centre sur l'acquisition de « compétences-clés » (dont une grande partie est liée à la littératie) dans l'objectif de permettre un meilleur exercice de la citoyenneté et une intégration économique de tous les individus, traduit bien cette nécessité de l'écrit pour pouvoir participer à la démocratie et à l'économie dans l'Union Européenne (voir Partie 1, Chapitre 1, I.2).

• La littératie au niveau individuel : une échelle de niveaux

« 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)

Cette définition nous paraît refléter un état de littératie avancé, tel qu'il peut être attendu dans « les sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement » telles que décrites plus haut.

Il existe en réalité plusieurs niveaux de littératie individuelle. Nous nous référons au cadre d'évaluation de la littératie proposé par l'OCDE en 2000 et actualisé en 2013 afin de mesurer les compétences des adultes à un niveau international. Il est à noter que cette évaluation conçoit la littératie uniquement comme l'ensemble des compétences de traitement de l'information en *lecture* de textes écrits, laissant de côté les compétences de production écrite pour des raisons méthodologiques. Le cadre définit et décrit ce qui est mesuré dans trois dimensions :

- Le contenu en termes de « supports » (imprimé ou numérique), et de « formats » : textes continus (narration, description, instruction, argumentation), textes non continus (« listes simples et complexes, les documents graphiques, les documents locatifs et les documents à entrées »), textes mixtes (combinaisons d'items continus et non continus, par exemple un article de presse ou une page web), et textes multiples (juxtaposition ou mise en relation d'items générés indépendamment, par exemple un courrier électronique contenant des messages séparés ou une suite de commentaires sur un article de blog).
- Les stratégies cognitives mobilisées pour lire et comprendre un texte écrit : décoder, localiser et identifier soit « repérer de l'information dans un texte » (extraction simple du texte, raisonnement par inférence, compréhension des stratégies rhétoriques), intégrer et interpréter soit « comprendre la relation entre différentes parties d'un texte pour construire du sens et tirer des conclusions d'un texte dans son intégrité », évaluer et réfléchir soit « [relier] l'information du texte à d'autres informations, à des connaissances et à son expérience, par exemple, pour évaluer la pertinence ou la crédibilité du texte ».
- Les contextes de lecture de textes écrits : professionnel (« matériel qui traite de recherche d'emploi, de rémunération et autres avantages, et de l'expérience du travail ») ; personnel (« textes concernant la maison et la famille [...] ; la santé et la sécurité [...] ; l'économie de la consommation [...] ; et les loisirs et activités récréatives ») ; société et collectivité (« items qui traitent des services publics, du gouvernement, des groupes et activités communautaires, et des événements actuels ») ; éducation et formation (« textes qui font référence aux opportunités d'apprentissage pour les adultes ou d'autres personnes »)

A partir des items conçus en fonction de ces trois dimensions et des réponses obtenues, les experts de l'OCDE ont proposé six niveaux de compétences (de 1 à 5 et sous le niveau 1) qu'ils ont synthétisé dans un tableau que nous reproduisons ici.

NIVEAUX DE COMPETENCES EN LITTÉRACIE (OCDE, 2013 :76-77)

Niveau	Fourchette de score	Littératie			
Sous le niveau 1	Moins de 176 points	Les tâches de ce niveau demandent au répondant de lire des textes courts sur des sujets familiers pour trouver une information précise. Le texte comprend rarement des informations contradictoires et les informations demandées sont de forme identique à celles de la question ou de l'instruction. Les répondants peuvent devoir situer des informations dans de courts textes continus. Cependant, dans ce cas, l'information pourra être localisée comme si le texte était non continu. Seul un vocabulaire de base est requis et le lecteur n'a pas besoin de comprendre la structure des phrases ou des paragraphes, ou d'utiliser d'autres caractéristiques du texte. Les tâches inférieures au niveau 1 ne font appel à aucune caractéristique propre aux textes numériques.	3	276 points à moins de 326 points	Les textes à ce niveau sont souvent denses ou longs, et sont de forme continue, mixte ou comprennent plusieurs pages. Pour réussir les tâches, et notamment parcourir des textes numériques complexes, il est essentiel de comprendre les structures textuelles et rhétoriques. Le participant doit identifier une ou plusieurs informations, les interpréter ou les évaluer, et doit souvent effectuer des inférences de plusieurs niveaux. Dans de nombreuses tâches, il doit dégager le sens de fragments de textes plus longs ou effectuer des opérations en plusieurs étapes afin de trouver et de formuler les réponses. Il doit également souvent écarter des informations qui sont hors sujet ou incorrectes pour donner la bonne réponse. Les textes comportent souvent des informations contradictoires, qui ne dépassent pas en quantité les informations correctes.
1	176 points à moins de 226 points	La plupart des tâches de ce niveau ont pour objet de lire des textes numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou l'instruction. Certaines tâches, dont celles impliquant des textes non continus, peuvent demander au répondant d'entrer des informations personnelles dans un document. Les textes comprennent peu, voire aucune, information contradictoire. Certaines tâches peuvent nécessiter de passer en revue plusieurs informations. Les connaissances et les compétences testées sont la reconnaissance du vocabulaire de base déterminant le sens des phrases, ainsi que la lecture de différents paragraphes du texte.	4	326 points à moins de 376 points	À ce niveau, les répondants doivent souvent effectuer des opérations en plusieurs étapes pour intégrer, interpréter ou synthétiser les informations à partir de textes complexes ou longs continus, non continus, mixtes ou de types multiples. Il faut parfois effectuer des inférences complexes et utiliser ses connaissances. De nombreuses tâches demandent d'identifier et de comprendre une ou plusieurs idées secondaires précises afin d'interpréter ou d'évaluer des affirmations ou des argumentaires subtils. Le répondant doit fréquemment tenir compte des informations conditionnelles présentes dans ces tâches. Les textes comprennent des informations contradictoires parfois aussi importantes que les informations correctes.
2	226 points à moins de 276 points	À ce niveau, le support des textes peut être numérique ou imprimé, et les textes peuvent être de type continu, non continu ou mixte. Les répondants doivent établir des correspondances entre le texte et les informations, et peuvent devoir effectuer des paraphrases ou des inférences simples. Les textes peuvent comprendre des informations contradictoires. Pour certaines tâches, le répondant doit : ■ examiner ou intégrer deux informations ou plus en fonction de critères définis ; ■ comparer les informations demandées dans la question, les mettre en opposition ou engager une réflexion à leur sujet ; ou ■ parcourir les textes numériques pour localiser et identifier les informations dans différentes parties d'un document.	5	376 points ou plus	À ce niveau, le répondant doit rechercher des informations dans plusieurs textes denses et les intégrer, synthétiser des idées ou des points de vue semblables ou contraires, ou évaluer des arguments fondés sur des faits concrets. Il peut devoir appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels d'idées pour accomplir ces tâches. Il doit fréquemment évaluer la fiabilité des sources d'information et sélectionner des informations clés. Les répondants doivent souvent reconnaître des marqueurs rhétoriques subtils et effectuer des inférences de haut niveau, ou encore utiliser des connaissances contextuelles spécifiques.

L'OCDE situe au niveau 3 le « minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée ». Ce niveau « exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes » (OCDE et statistique canada, 2000 :xi).

Le public allophone peu scolarisé antérieurement que nous avons rencontré se situerait quant à lui au niveau 1 ou inférieur. Les contenus proposés et les stratégies cognitives mobilisées dans le cadre de notre action se situeraient quant à eux au niveau 2, avec un focus sur les contextes professionnels et éducatifs-formatifs du fait du projet pédagogique de la MLDS. Cette différence de niveau entre les compétences des apprenants et les activités proposées s'explique par le contexte d'apprentissage, la présence d'un enseignant pour guider la réception et la production des textes écrits permettant de proposer des contenus et d'encourager des stratégies qui seraient inaccessibles aux

apprenants en milieu ordinaire et en autonomie avant l'apprentissage de nouvelles compétences.

L'échelle de littératie de l'OCDE, bien que partielle puisqu'elle ne s'intéresse qu'aux compétences de lecture et non d'écriture, est pertinente ici puisqu'elle nous permet de situer notre public dans un cadre général et de bien cerner ce qu'est une compétence en littératie : « la capacité à exécuter une tâche de façon efficace [à l'écrit] », soit « mobiliser les ressources (outils, connaissances, techniques) dans un contexte social (impliquant des interactions avec les autres et la compréhension de leurs attentes) pour atteindre un objectif pertinent par rapport à un contexte donné ».

Enfin, les compétences en littératie évaluée par l'OCDE correspondent à des compétences-clés qui font partie intégrante du projet pédagogique de la MLDS afin que les élèves qui y sont orientés puissent évoluer professionnellement, dans leur vie citoyenne et dans leurs apprentissages, notamment l'intégration du numérique pour ce qui est des supports et surtout la prise en compte des différents contextes dans lesquels l'écrit intervient.

c. [Les littératies : typologies des pratiques liées au lire-écrire](#)

• **Les littératies multiples de Masny (2001)**

Comme nous l'avons vu avec la littératie sociale, une approche de la littératie dans ses dimensions culturelles permet de mieux comprendre la problématique et les enjeux liés aux compétences écrites. Cependant, l'analyse à un niveau macro d'une société toute entière ne suffit pas pour définir les enjeux de l'apprentissage de l'écrit dans ladite société. En effet, Masny (2001) affirme qu'« il existe différentes littératies dans chaque groupe » et préfère l'usage du terme « littératies » au pluriel.

C'est dans cette approche qu'elle propose l'utilisation du terme « littératies multiples » car, selon elle, il « permet d'évoquer le mieux le fait qu'il existe des façons différentes de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les choses de la vie ». Elle distingue ainsi « des littératies qui sont particulières à une communauté, des littératies qui sont individuelles et des littératies qui sont scolaires ». Masny définit la *littératie scolaire* comme « l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale en milieu scolaire et à d'autres milieux où le langage est important [...] dans le but de comprendre, sur le plan conceptuel, les matières scolaires » (*ibid* :18-19), la *littératie communautaire* comme « l'appréciation, la compréhension et l'usage des pratiques littératiées d'une communauté [...] dans un cadre conceptuel qui est social et culturel » dans le but de « se construire une identité et un sens d'appartenance à la communauté » (*ibid* :19) et la *littératie personnelle* comme « un cheminement personnel qui commence par une sensibilisation aux faits que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir » (*ibid* :20). Son article est un plaidoyer pour une pédagogie, notamment en milieu minoritaire, qui soit axée sur toutes les littératies :

« La pédagogie axée sur les littératies, comme formes de notations symboliques, constitue un moyen de développer chez les élèves leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments et leurs intérêts, de se construire une identité, de développer leur personnalité et d'analyser leurs relations avec les autres (interpersonnelle et socio affective). » (ibid :23)

Cette typologie des littératies qui co-existent au sein d'un groupe et d'un individu nous paraît intéressante pour notre contexte, car elle permet de construire des activités d'écriture personnelle qui ne soit pas axées uniquement sur une littératie scolaire, très « fonctionnelle » et donc très éloignée de la construction individuelle et collective que les pratiques littératiées peuvent développer. Le projet des ateliers d'écriture, et peut-être de toute activité d'écriture, est bien de s'inscrire dans le monde par l'écriture et dans l'écriture. L'écriture est donc par essence une activité qui se fait en contexte, et qui varie en fonction de celui-ci. Distinguer littératie personnelle, littératie communautaire et littératie scolaire permet de prendre en considération la place et les rôles de l'écriture dans un contexte élargi, qui dépasse le cadre de l'école.

• **Les littératies contextuelles en didactique de l'écrit et les multilittératies**

Une partie de la recherche en linguistique et didactique de l'écrit, qui s'intéresse en France depuis les années 2000 au concept de littératie, s'oriente justement vers les dimensions contextuelles des pratiques du lire-écrire, ce que nous appelons ici la littératie sociale. C'est ce que nous pouvons observer déjà aux niveaux des titres d'une revue dédiée au sujet, *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages* (Spirale n°53, 2014) lorsque Viriot-Goeldel et Delarue-Breton parlent de « littéracie scolaire » ou lorsque Schneider s'interroge sur l'existence d'une « littéracie adolescente » : elles focalisent l'objet de leurs recherches sur les pratiques d'un public dans un contexte donné.

Ainsi, on peut établir une typologie des littératies en fonction des contextes et de l'analyse des cultures de l'écrit, dans un domaine particulier au sein d'une société donnée pour un public spécifique. Dans notre cas, la littératie de ce type qui nous intéressera particulièrement est la littératie scolaire, dont nous pourrions définir les limites dans le contexte particulier de l'enseignement secondaire dans l'EN française, dans un pays dans lequel les idéologies sur la langue et *de facto* les pratiques, langagières et éducatives, sont très marquées par la prévalence de l'écrit (Blanche-Benveniste, 1997).

Cependant, il faut bien considérer que, dans notre contexte d'enseignement-apprentissage, nous n'avons pas seulement affaire à la littératie scolaire, mais à des multilittératies, un terme proposé par Cope et Kalantzis (2000) pour prendre en compte « la dimension plurielle des contextes pédagogiques multilingues et multimodaux » dans les littératies des apprenants, pour reprendre la présentation qu'en font Mathis et Cros (2018). Elles précisent que, dès lors que « des disciplines croisées [...] sont enseignées », comme c'est le cas du dispositif MLDS (cf. Partie 1, Chapitre 3), il s'agit de prendre en compte un certain nombre d'aspects :

- « la diversité des langues, qu'elles soient entre différentes zones géographiques et/ou contextes sociaux variés au sein d'une même langue (professionnelle, spécialisée, standard, littéraire, etc.) », et
- « les formes multimodales du langage combinant modes linguistiques, visuels, auditifs, gestuels et spatiaux avec les pratiques langagières et culturelles de communication » avec une capacité de « transcodage, soit l'opération de transformer une information fournie dans un code donné en une information équivalente dans un autre code ».

Ce concept nous paraît intéressant car il permet de dégager des conclusions à un niveau pédagogique qui sont à la fois celles de Mathis et Cros et les nôtres :

« Les formes de représentation du langage sont envisagées selon un processus dynamique plutôt qu'un processus de reproduction. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux en mesure de donner du sens à leurs expériences à travers leurs pratiques langagières. L'objectif de cette approche est de prendre en compte la sensibilité et la capacité créative des apprenants et de les ouvrir à la différence, au changement et à l'innovation. » (Mathis et Cros, 2018 :2)

• **Les littératies spécifiques aux supports et formats**

Si nous pouvons établir une typologie des littératies en fonction des publics et des contextes d'utilisation de l'écrit qui est intéressante pour bien cerner notre contexte et ses enjeux, une autre typologie possible qu'il nous faut évoquer est celle que nous pouvons déterminer en fonction des objets et des supports sur lesquels s'exercent les pratiques écrites des sujets, et donc par lesquels existent des compétences écrites particulières avec ou à partir des supports donnés. Si nous reprenons le sommaire de la revue précédemment évoqué (Spirale n°53, 2014), on peut distinguer plusieurs champs « littératiques »⁵ qui apparaissent : la « littératie informatique » avec Drot-Delange, la « littéracie visuelle » avec Meyer et même la « translittératie » proposée par Delamotte, Liquète et Frau-Meigs montrent que nous pouvons approcher la littératie des individus en fonction des objets et supports aux pratiques du lire-écrire.

Ces littératies particulières peuvent donner lieu à des enseignements spécifiques, ou être intégrées à un apprentissage technique (par exemple de l'informatique). C'est la dynamique qui prévaut dans l'EN : l'informatique et la littératie numérique font l'objet d'un enseignement particulier en sciences technologiques, la littératie scientifique et mathématique est étudiée dans les disciplines liées à ce langage, etc. Nous nous intéresserons peu à ces littératies spécifiques et resterons dans une approche globale des compétences du lire-écrire. En effet, avec notre public, il s'agit peut-être d'abord de développer une littératie « de base » (dans le sens « compétences de base ») pour pouvoir développer plus tard les littératies spécifiques aux objets et supports (technologiques, visuels, etc.).

⁵ Nous utiliserons à l'avenir ce néologisme sans les guillemets pour la fluidité de la lecture.

Cependant, il faut bien prendre en compte un aspect essentiel de la littératie scolaire : elle est composée majoritairement de « textes composites » définis par Viriot-Goedel & Delarue-Breton comme s'appuyant sur plusieurs formats textuels et iconiques aux liens implicites et présentant une « double hétérogénéité [...] au plan sémiotique (multiplicité des codes, statut varié des énoncés et des images) comme au plan discursif (pluralité des points de vue, pluralité des destinataires) » (2014 :21). Emanant d'une tendance qui a émergée dans le monde anglo-saxon dans les années 70 avec la « *visual literacy* », le courant du New London Group des années 90 conceptualise « l'idée d'une coprésence de littératies linguistiques et visuelles, comme autant de modalités en interaction et entrelacées, qui se complètent mutuellement dans la construction de signification » (*op. cit.* :22).

Les compétences en lecture et en traitement de l'information sont donc d'autant plus avancées en milieu scolaire du fait de ce format composite. En d'autres termes, la compréhension globale, c'est-à-dire la construction d'une représentation cohérente et intégrée du texte, n'en est que complexifiée par la multimodalité. Le fait est que dans les « sociétés littératiées du document et de l'information », pour reprendre Bautier (2008), ce que nous considérons comme texte (ensemble cohérent et unifié de signes produisant une signification) est de plus en plus multimodal, que ce soit au sein des formats écrits, les articles de presse avec documents iconographiques, ou entre les deux modes, parlé et écrit, comme on peut le rencontrer dans les MOOC (formations en libre accès s'appuyant sur des vidéos didactiques mêlant textes et paroles, sans compter des supports textuels et visuels complémentaires). Dès lors, lire n'est pas décoder mais comprendre des textes et des documents caractérisés par la multi-modalité auxquels il faut donner sens et cohérence.

• **Apport de la littératie dans notre approche de l'écrit**

Le concept de littératie vient donc éclairer les pratiques liées au lire-écrire dans une conception élargie, qui dépasse les compétences techniques et la dimension purement fonctionnelle de l'analphabétisme et de l'illettrisme. La littératie inscrit les pratiques du lire-écrire dans ses différents contextes et associe les compétences individuelles à une conscience linguistique et une capacité d'action sur le monde qui nous entoure. En montrant que les littératies sont multiples, contextuelles et spécifiques aux formats et supports, c'est donc l'objet même de l'apprentissage, l'écrit, qui est redéfini. Nous proposons dans la suite de ce chapitre de définir ses notions fondamentales dans le cadre de la littératie.

II. Concepts fondamentaux de l'écrit en lien avec la littératie

1. *L'écrit, un mot polysémique qu'on peut distinguer de l'oral*

L'écrit est un terme générique que nous utilisons dans ce mémoire pour regrouper les activités langagières écrites de réception, production, interaction et médiation telles que le CECR les définit : lire, écrire, interagir et traduire en médiation (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, on ne peut

passer outre le caractère polysémique de ce mot. Pierre (2003) en résume les différentes acceptions que nous pouvons lui donner :

- les différentes productions écrites qu'un être humain produit, « allant de la simple lettre de l'alphabet au roman le plus sophistiqué » ;
- les caractéristiques propres à ses productions qui les différencient de l'oral, par exemple le code de l'écriture « utilisé pour produire ou pour lire des écrits » ;
- la capacité à lire et à écrire dans une ou plusieurs langues, soit les compétences écrites ;
- les possibilités et les capacités offertes par les compétences écrites, « le fait de maîtriser l'écrit pour pouvoir penser, communiquer, acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur notre existence, partager notre culture ou se distraire », dont la mesure permet de déterminer un type et un niveau de littératie.

Ce panel de significations nous permet de constater qu'il est difficile de donner un sens strict à l'écrit, mais que nous pouvons approcher celui-ci en tant que langue que nous appellerons, à l'instar de Claire Blanche-Benveniste (1997), la langue écrite : il s'agit d'un système linguistique avec un code particulier permettant de produire des discours et de s'inscrire dans le monde par le biais d'activités langagières.

On peut tenter de définir la langue écrite par la négative, dans ce qu'elle a de différent avec la langue parlée. Claire Blanche-Benveniste (1997 :5-24) établit les principales différences entre « l'écrit » et « le parlé » :

- **Les opérations cognitives** : l'écrit apporterait la « conscience linguistique » et une « attention au texte littéral, c'est-à-dire aux mots exacts » ;
- **Le statut** : l'écrit correspond à la « langue du dimanche » et l'oral à « la langue de tous les jours » ;
- **La gestion de l'homonymie** : l'écrit met en place des sous-systèmes logographiques et morphographiques quand l'oral utilise des régulations dans son organisation pour les éviter (termes différenciateurs, glose, para-verbal, parfois recours au système graphique oralisé) ;
- **La construction du discours** : l'écrit, en tant que « produit fini », montre un discours linéaire (les éléments se suivent de la gauche vers la droite et de haut en bas dans notre système d'écriture) qui gomme les éléments paradigmatiques tels que les définit Ferdinand de Saussure (1949 :179-180), soit ce qui s'inscrit sur « l'axe mémoriel des séries potentielles » ; alors que l'oral, en tant que discours en construction, effectue sans cesse des « allers et retours sur l'axe des syntagmes » (il ne respecte pas la linéarité) avec de nombreuses marques des mouvements de notre pensée sur l'axe des paradigmes, ce que Blanche-Benveniste décrit comme « l'entassement paradigmatique » ;

Fayol (2013 :18-22) ajoute d'autres distinctions importantes :

- **La situation de communication** : plutôt monologique pour l'écrit, plutôt interactive pour l'oral. Les conséquences sont que : à l'oral, « l'interactivité permet à l'émetteur de réguler son message, d'en ajuster la forme et le contenu en fonction des réactions immédiates de l'interlocuteur » mais, « en contrepartie, il est soumis à une pression communicative pour conserver la parole ou la reprendre », tandis que l'écrit implique que « la gestion de la production doit être planifiée et qu'elle mobilise de l'attention et de la mémoire » mais « l'absence [relative] de pression communicative » permet à l'auteur de « ralentir, arrêter la production, la planifier et la modifier ».
- **La perception des unités constitutives de la parole** : à l'oral, elles s'intègrent dans « un flux dans lequel se repèrent des énoncés [comportant] des segments plus ou moins identifiables » alors qu'à l'écrit, « les unités graphiques sont immédiatement perceptibles », notamment grâce au sous-système extra-alphabétique (cf II, 2).
- **L'organisation du discours** : en rapport avec sa construction, les formes syntaxiques ne sont pas les mêmes, « l'oral [exploitant] des formes syntaxiques dites clivées ou disloquées » et « l'intonation [qui] facilite l'identification du thème et rend saillante l'organisation hiérarchique des constituants » alors que « l'écrit, lui, met en jeu une morphologie plus variée et redondante ».

Ce que nous pouvons retenir de cette distinction entre l'écrit et l'oral, c'est qu'elle se positionne sur quatre plans :

- **La dimension cognitive** : l'organisation du discours et de la pensée, les modalités d'élaboration ;
- **L'aspect méta-cognitif et le méta-langage** : la conscience linguistique, la perception des unités du discours et l'analyse de la parole ;
- **La dimension pragmatique** : la situation de communication et son implication sur la construction du discours, la permanence de la trace écrite, la gestion de la distance énonciative qui implique pour Barré de Mignac (2015) « un contrôle intérieur de l'activité, pour ce qui concerne la représentation du destinataire et des buts » (ce que la situation orale règlera dans l'interaction directe) ;
- **La dimension socio-linguistique** : le statut donné à chaque mode de communication ; les fonctions sociales de chacun.

2. Le code écrit : un ensemble de systèmes articulés entre eux

Le français écrit est un code, au même titre que le français parlé, c'est-à-dire que c'est un système composé d'un ensemble de règles connues par ses usagers et qui permet l'émission et la réception des messages conçus avec ce code.

Nina Catach (1980) décrit le système codique du français écrit en **plusieurs sous-systèmes** :

- **la phonographie** : les phonogrammes transcrivent un son en une ou plusieurs lettres, l'ensemble des règles phonographiques sert en quelque sorte à traduire l'oral sous forme écrite, ce qu'on appelle aussi transcrire ;
- **la morphographie** : les morphogrammes sont des lettres ou des ensembles de lettres qui remplissent une fonction lexicale (montrer l'origine d'un mot) ou grammaticale (marques du genre et du nombre, par exemple) ;
- **le sous-système logographique** : les logogrammes servent à différencier des homophones, des mots qui se prononcent de la même manière à l'oral, dans leur forme écrite ;
- **le sous-système extra-alphabétique** : la ponctuation, la segmentation des mots, la mise en page, etc.

Savoir écrire, c'est donc maîtriser ce code, ses sous-systèmes et leur articulation, en réception et en production. Cela implique des connaissances et des processus qui soient automatisés, le décodage, mais aussi des processus liés à une conscience linguistique de l'organisation de la parole et sa transposition à l'écrit qui permettent l'encodage, ainsi que des savoir-faire techniques, le geste graphique ou la dactylographie. Quatre procédures sont mises en place pour écrire avec ses sous-systèmes d'après Mauroux (2018 :48) :

- la procédure logographique : le mot est écrit à partir d'un modèle stocké en mémoire ;
- la procédure phonographique : stratégie épellative (le nom de la lettre transcrit une syllabe, « KDO » pour « cadeau »), stratégie syllabique (une lettre transcrit une syllabe, « OIO » pour « domino »), analogique (appui sur une syllabe d'un mot connu pour écrire un mot nouveau, « MAN » de « maman » pour écrire « manger ») ou phonogrammique (transcription régulière des phonèmes avec des graphèmes) ;
- la procédure morphographique : « écriture des marques dérivationnelles ou flexionnelles » ;
- la procédure idéographique : « noter les blancs graphiques entre les mots, les majuscules et la ponctuation, nécessaires dans l'écriture d'une ou plusieurs phrases ».

L'usage de ces procédures à un niveau plus ou moins avancé et surtout leur usage simultané permettent de mesurer les compétences scripturales et, plus largement, les compétences littéraires et une partie des compétences linguistiques.

3. La lecture : décodage et compréhension

Comme nous l'avons vu avec les travaux d'enquête de l'OCDE depuis les années 1990, la mesure des compétences écrites se focalisent beaucoup sur la lecture (cf. Partie 2, Chapitre 1, I, 2, b). La réception est effectivement la dimension de l'écrit la plus facilement analysable car elle s'appuie sur des supports identiques à tous les sujets. L'exercice de tâches écrites est plus complexe car la

pratique de l'écriture varie selon les systèmes utilisés et les supports.

Fayol (2013) résume ce que la recherche en cognition nous révèle sur la lecture : celle-ci est un ensemble de processus complexes que doit mettre en œuvre le locuteur pour accéder au sens et implique des pré-requis nécessaires pour y arriver en terme de savoirs et de savoir-faire. La connaissance du code écrit tel que décrit plus haut est en effet essentielle : il s'agit de connaître l'alphabet, mais aussi les transcriptions de sons en une ou souvent plusieurs lettres, les lettres à fonction morphologique inaudibles dans la langue parlée et une connaissance de l'ordre du « par cœur » des logogrammes ainsi que l'ensemble des signes de ponctuation et de leurs usages. Dans l'enseignement traditionnel, cela passe par les cours de grammaire, les cours d'orthographe, etc.

Cependant, ces connaissances ne sont pas suffisantes pour savoir lire, qui est un savoir-faire : il s'agit d'utiliser ses connaissances d'abord pour le processus de décodage qui est le pré-requis à la littératie et implique pour l'OCDE (2013) la connaissance du vocabulaire (reconnaissance des mots), la capacité de traiter le sens au niveau de la phrase (cohérence) et la maîtrise de la lecture de petits textes. Nous préférons le terme de décodage à celui de déchiffrement à l'instar de Pierre (2003) :

« L'utilisation du concept de décodage par opposition au concept de déchiffrement fréquemment employé en français, veut insister sur le fait qu'une des caractéristiques fondamentales de l'écriture est d'être un code, c'est-à-dire un ensemble de signes arbitraires déterminés par conventions sociales pour permettre la communication entre des locuteurs qui partagent une même langue. »

Le décodage concerne l'identification des mots, « c'est-à-dire l'accès à leurs formes phonologique [...] et orthographique [...] ainsi qu'à leur sens » (Fayol, 2013 :11-15). Pour cela, la neuropsychologie établit deux modalités de traitement : la « *voie directe, ou lexicale, ou d'adressage* [qui] assure une correspondance directe entre la forme orthographique présente sur le papier ou sur l'écran et une forme abstraite stockée en mémoire dans un hypothétique lexique orthographique » pour les mots connus et la « *voie indirecte ou par assemblage* [qui] procède par décomposition de l'item visuel en unités de taille variable [...] associées à des formes sonores et ces dernières sont assemblées [...] pour aboutir à la forme sonore [...] du mot » (*ibid*). Certains chercheurs remettent en cause l'existence d'un lexique orthographique et donc de la première voie et privilégient l'hypothèse d'une voie unique qui fonctionne « en activant et en combinant des unités [...] infra-lexicales » en fonction de la fréquence et de la connaissance des combinaisons (*ibid*).

Le concept de lecture « réfère uniquement aux processus mis en œuvre par une personne lettrée pour décoder les caractères d'écriture afin d'accéder au sens transmis par un texte écrit » selon Pierre (2003). Dans sa défense du concept de littératie, elle insiste sur le fait que, « tout en les englobant, le concept de littératie est plus large que le concept d'écriture mais aussi que le concept de lecture » (*op. cit.*), sans doute parce que la lecture n'est pas seulement décodage mais aussi compréhension. Pour Fayol (*op. cit.* :15-17), « comprendre un texte consiste à établir une

représentation cohérente (= ne comportant pas de contradiction) et intégrée (= prenant en compte toutes les informations) de la situation décrite ou des événements rapportés ou des arguments fournis ». C'est donc « un processus dynamique qui implique d'abord de mémoriser et interpréter ce qui a été préalablement traité [...] et] exige aussi [de] traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation précédemment élaborée » avec « un coût en mémoire et en attention [qui] varie en fonction de plusieurs dimensions » : « ampleur et précision du vocabulaire », « les capacités à aller au-delà de ce qui est explicitement formulé » par des « traitements langagiers » tels les « inférences » et enfin « les difficultés de reconnaissance ou déchiffrement des mots » (décodage).

Il est à noter que la lecture propose des procédures compensatoires aux difficultés de compréhension qui sont différentes du mode oral et « exploitent stratégiquement la permanence de la trace écrite » : « le retour en arrière et la relecture » et « la modulation de la vitesse de lecture ».

Comprendre est donc une activité cognitive plus complexe que décoder : l'échelle n'est pas la même (le mot pour le décodage, le texte pour la compréhension) et les processus, s'ils reposent sur les mêmes capacités de mémoire et d'interprétation, font également appel au raisonnement logique pour ce qui est de la compréhension.

Les connaissances à mobiliser sont également plus nombreuses que pour le décodage, puisque la compréhension implique la connaissance de tous les sous-systèmes et notamment l'extra-alphabétique, leur articulation ainsi qu'une certaine « culture de l'écrit » sur laquelle nous reviendrons dans le rapport à l'écriture (cf. II, 5) mais qu'on peut résumer dans une acception restreinte comme la connaissance des formats, supports et contextes des textes qui sont autant de ressources pour la compréhension que le décodage des signes eux-mêmes. Atteindre le niveau-seuil en littératie ne consiste pas à connaître l'alphabet, reconnaître des mots ou même comprendre le sens d'une phrase (qui sont des pré-requis) : il s'agit d'interagir sur le mode de l'écrit avec le monde afin de le comprendre, l'interroger et réfléchir sur lui. Cela requiert des aptitudes complexes et une capacité d'analyse et d'adaptation au contexte importante. La compréhension passe donc par une littératie relativement avancée.

4. L'écriture : geste graphique et compétences scripturales

De même que la lecture est à la fois décodage et compréhension, l'écriture peut être perçue à deux échelles : l'encodage en pré-requis et la compétence scripturale en production. Elle se distingue de la lecture car elle implique une mise en action de l'individu qui mobilise ses savoirs et savoir-faire dans la réalisation d'un produit personnel.

L'encodage nécessite un apprentissage particulier : au niveau cognitif, « il s'agit de convertir

des suites de graphèmes stockés en mémoire temporaire en mouvements permettant de produire des suites de lettres ordonnées » en « automatisation » (Fayol, 2013 :20-26). L'enseignante d'alphabétisation de la MLDS donne à cet apprentissage une importance primordiale, l'une des tâches des apprenants étant de faire des lignes d'écriture à la maison à un rythme quotidien. Elle veille ainsi à développer l'automatisation nécessaire selon Fayol pour pouvoir maîtriser par la suite la compétence scripturale, soit la capacité à écrire un texte cohérent et ordonné.

Cette capacité passe par des opérations cognitives qui sont lentes, coûteux en temps. Cela peut être perçu comme un gain puisque « elle [la lenteur] permet de consacrer plus de temps à la préparation du message et à son contrôle » (*ibid*). La planification et la révision d'une production, en plus de la mise en texte, sont les opérations cognitives propres à la production écrite. On peut la constater dans l'élaboration d'un brouillon instrumental qui est, pour Barré de Mignac (2015), « un outil de construction du texte, un moyen de gérer le texte ».

Selon Fayol (*ibid*), la compétence scripturale peut s'analyser en termes de capacités :

« Les adultes dits experts sont en mesure de composer des textes portant sur des domaines relevant de leurs domaines de connaissance du fait qu'ils parviennent à : 1) retrouver en mémoire et organiser leurs connaissances en les adaptant au destinataire et aux objectifs poursuivis (distraindre, convaincre...) ; 2) activer les mots de leur lexique mental et à les agencer en suites syntaxiques de manière à structurer leurs textes en assurant leur cohésion par le biais de pronoms, de connecteurs et de marques de ponctuation ; 3) transcrire les mots en mobilisant leurs connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales, et en gérant les tracés graphiques automatisés ; 4) coordonner, le plus souvent avec succès, ces différentes activités en distribuant leur attention et leur mémoire temporaire. »

Barré de Mignac (2015 :empl446) voit dans la compétence scripturale et notamment dans « l'instant de l'écriture » quelque chose de plus complexe :

« il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances, sur le monde matériel et social, acquises et construites, des capacités de raisonnement et de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugements. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. »

La compétence scripturale ne relève donc pas uniquement de capacités techniques et cognitives, même si celles-ci sont importantes et peuvent être considérées comme des pré-requis, mais de l'actualisation de ces connaissances et capacités dans une tâche. Celle-ci participe à la construction d'un rapport à l'écriture et au monde qui se construit dans et par l'écriture, objet de l'ouvrage de Barré de Mignac (2015).

5. Le rapport à l'écriture

Dans la nouvelle édition de son ouvrage *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et*

didactiques (2015), Barré de Mignac se propose d'éclairer la compétence scripturale en y intégrant

« le rapport à l'écriture [qui] désigne 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 ».

Elle interroge les pratiques de production écrite et la compétence scripturale en questionnant le rapport que les individus et les sociétés ont avec l'écriture dans ses dimensions psycho-affective, cognitive et sociolinguistique (normes et représentations).

a. La dimension psycho-affective et les approches psychanalytiques

Le rapport psycho-affectif à l'écriture traite de la relation entre « écriture et expression ou découverte du "moi", c'est-à-dire de l'individu dans la singularité de ses affects et de ses émotions » (*op. cit.* :empl.284). Selon Barré de Mignac, « la notion de *rapport à* a sa place [dans les approches psychanalytiques], qu'il s'agisse de rapport au monde, à l'écrit ou à l'écriture, ou des liens entre ces trois objets », d'où la dimension psycho-affective du rapport à l'écriture qu'on retrouve, par exemple, dans les thérapies sur les troubles du langage : il s'agit de restaurer chez l'enfant ou l'adolescent en difficulté avec l'écrit « une relation avec ses apprentissages et l'écrit » (*ibid.* :empl.375). Le rapport au savoir, en corrélation directe avec le rapport à l'écriture, peut également être approché sous l'angle psycho-affectif avec la distinction que fait Beillerot *et al.* (1989, cité par Barré de Mignac, 2015 :empl.389) entre le « savoir mort », les connaissances, et le « savoir vivant », décrit par Barré de Mignac comme « le savoir construit par le sujet qui intériorise, utilise pour lui-même, pour son pouvoir sur le monde, le "savoir mort" [...] Savoir, en ce sens, est proche de savoir-faire [...] : c'est la mise en œuvre du savoir, et non son stockage, qui importe ».

b. L'aspect cognitif du rapport à l'écriture

Cette prise en compte de la dimension psycho-affective influe sur l'aspect cognitif de l'écriture dans les opérations présentées précédemment (cf. II, 4). La cognition s'intéresse à l'activité de connaissance, et cette activité « est loin d'être restreinte à la mise en œuvre de raisonnements logiques et abstraits, [...] la cognition a trait à tout ce qui relève de la connaissance, du langage et du monde. En ce sens la connaissance de l'écrit et par l'écrit fait partie indéniablement de la cognition, et le rapport du sujet à l'écrit également » (*ibid.* :empl.455). Barré de Mignac appuie notamment la thèse de psychologie socioculturelle de Vygotski que « le fonctionnement mental, la cognition, est modelé par les outils culturels tels que le langage et l'écriture ». Ainsi, l'élaboration d'un *rapport à* passe par une prise de distance. Or, affirme Barré de Mignac (*ibid.* :empl.595), « la spécificité précisément du langage écrit est de créer et gérer la distance » car « le langage écrit nécessite un contrôle intérieur de l'activité, pour ce qui concerne la représentation du destinataire et de ses buts » qui « change fondamentalement [le rapport du sujet à son processus de production] lors de l'accès à l'écrit [...] L'écrit [...] réorganise le système psychique ». Ainsi, les pratiques sociales de l'écrit, dont

font partie son enseignement, ne sont pas seulement des activités de connaissance entrant dans le champ de la cognition, mais ont des effets sur le fonctionnement cognitif lui-même. Il en va ainsi pour la planification et la production de l'écrit : à la fois processus cognitifs nécessaires pour la réalisation de l'activité, ils sont en même temps favorisés par l'écriture (*ibid.* :empl.638). La composante cognitive du rapport à l'écrit vient donc ainsi éclairer la relation entre les notions de « cognition », de « langage » et « d'écrit ».

c. La dimension sociolinguistique du rapport à l'écriture

Le rapport à l'écriture se pense également en sociolinguistique. En effet, l'étude des normes et des représentations relatives au langage et à l'écrit permet d'éclairer la relation du sujet à l'écriture au delà de la dimension psycho-affective et de l'inscription de l'écrit dans le fonctionnement cognitif. La notion de conflit de normes linguistiques proposée par Labov met ainsi l'accent sur « le rôle de la situation - l'école en particulier - dans le comportement linguistique ». Sa thèse est résumée par Barré de Mignac en ces termes :

« Les différences linguistiques porteraient sur des règles parallèles au système linguistique, ou des règles dont le locuteur a conscience, et non sur des règles faisant partie de la compétence. Que la performance, et non la compétence, soit en cause, constitue un élément essentiel. Car les différences linguistiques doivent alors être analysées non en termes de systèmes linguistiques différents, mais en termes de normes différentes. » (ibid. :empl735)

Cela permet de repenser notamment les difficultés d'apprentissage de la norme scolaire « en termes de conflit, conflit entre les cultures et entre normes linguistiques liées à ces cultures » (*op. cit.*). Goody (1979) s'intéresse spécifiquement à « l'idée d'une spécificité du scriptural et de son impact sur les "modes de pensée" [parce que] l'écriture ne reproduit pas seulement le flux de la parole, elle en permet la dissection » (*op. cit.*). Barré de Mignac parle de « possibilités nouvelles de pensée offertes par l'écriture, en particulier en raison de la distance que celle-ci permet, et donc au rapport nouveau qu'elle inaugure entre le scripteur et son texte, rapport qui permet la pensée réflexive ».

Ces rapports de force à l'œuvre dans le rapport à l'écriture, tels que pensés de manière générale par Labov entre les normes linguistiques, et pensés en particulier entre les modes oraux et écrits dans la thèse de Goody, influent directement sur les modes de pensée mais aussi sur les représentations langagières des individus et des groupes selon Barré de Mignac :

« L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture concerne [...] l'étude et la prise en compte du travail de traitement par l'individu des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. » (ibid. :936)

Ces représentations sont, selon Abric (2011 :25, cité par Barré de Mignac, 2015 :empl.1026), structurés « autour d'un noyau central constitué d'éléments qui lui donnent sa signification, noyau à distinguer soigneusement des éléments périphériques ». Lorsqu'il s'agit de positionner l'écriture dans

une structure, il apparaît comme difficile pour Barré de Mignac de la considérer comme « le noyau central d'une représentation attachée à l'écriture » et penche plutôt pour l'hypothèse « [d']un élément périphérique (donc une représentation non autonome) d'un autre objet de représentation - l'école et les apprentissages scolaires ». Ce positionnement périphérique de l'écriture à la représentation centrale de l'école illustrerait la relation extrêmement forte entre l'écrit et l'école, l'école étant « essentiellement lié à des déterminations sociales, liées aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques [...] profondément ancrée dans le système des valeurs partagé par les membres du groupe », tandis que l'écriture, en tant qu'élément périphérique, « est plus individualisée et contextualisée [intégrant] les données du vécu et des situations périphériques », ce qui rend sa représentation plus « mobile », « mouvante ». Cela nous permet d'envisager une possibilité d'action en didactique, celle de changer les représentations liées à l'écrit, et plus largement au langage :

« La didactique pourrait avoir un impact principalement sur les représentations périphériques. Et, concernant l'écriture, s'il se confirmait que celle-ci était l'objet d'une représentation non autonome (c'est-à-dire un élément périphérique d'un noyau central), cela conforterait l'idée [...] de la possibilité et de la pertinence d'une action sur l'écriture elle-même, action susceptible de faire évoluer les représentations qui y sont associées. Autrement dit, que l'écriture ne soit pas un noyau central mais un élément périphérique ne ferait que conforter l'intérêt d'agir sur cet élément, en tant qu'il peut être moteur d'une modification de la représentation, modification qui peut aller jusqu'à l'autonomisation. [...] Elle [l'écriture] est susceptible [...] d'évolutions et de transformations par glissements progressifs de sens » (ibid. :empl.1052)

C'est là un objectif didactique que nous poursuivons très clairement dans le cadre de notre projet d'ateliers d'écriture : sans aller jusqu'à l'autonomisation, il s'agit de faire prendre conscience de l'existence de l'écriture dans d'autres structures de représentations que celle de l'école, par exemple le travail, les loisirs, l'accomplissement personnel, etc. ainsi que de sa constitution d'éléments diversifiés et propres à chaque groupe voire chaque individu.

La sociolinguistique étudie également les discours sur la langue écrite. Ainsi, Bourgoïn (1994) s'intéresse au « discours du sens commun », c'est-à-dire le discours partagé par les locuteurs-scripteurs eux-mêmes, « ce discours du sens commun sur l'écriture constituant un des trois pôles de discours sur l'écriture, à côté de celui des spécialistes d'une part, de l'école d'autre part » (Barré de Mignac, 2015 :empl.1092). Les traits communs aux discours entendus en France dans un contexte d'entreprise parisienne au panel socio-économique large sont « un sentiment très vif de la norme, [...] l'importance accordée à l'orthographe, [...] l'assimilation du “bien écrire” au “bon français”, excluant par là un “bon français” oral » (*op. cit.*). La représentation induite sur la primauté de l'orthographe dans la langue écrite est problématique en formation car, toujours selon Barré de Mignac, « elle sert parfois d'écran à d'autres difficultés plus difficiles à exprimer mais plus fondamentales ». Plus généralement, « cette caractéristique des théories ordinaires de l'écriture fait

de l'orthographe un des lieux majeurs de la discrimination des scripteurs, discrimination à forte valence sociale ». Cependant, selon les catégories socio-professionnelles et les niveaux de compétences en littératie, les rapports à la norme dans l'ordre scriptural sont différents d'un individu à un autre. Cela a notamment des conséquences sur la représentation que les individus ont d'eux-mêmes et des autres.

Les représentations de l'écriture peuvent être intégrées aux démarches de didactique de l'écrit, comme le propose Dabène en 1987 dans son modèle décrit par Barré de Mignac (*ibid.* :empl.1141) :

« La compétence scripturale [...] requiert trois composantes : des éléments de savoirs (qui comportent quatre composantes : la composante linguistique ; la composante sémiotique ; sociologique et pragmatique) ; des savoir-faire (textuels et graphiques) ; les motivations-représentations. »

Dabène insiste sur « la complexité de la compétence scripturale dont les éléments de savoirs, savoir-faire et attitudes peuvent s'analyser en composantes hétérogènes » (1987 :65). Lorsqu'on veut rendre compte de cette diversité, pense Barré de Mignac, c'est « dans le cadre de ce modèle complexe de la compétence qui intègre [...] le rapport à l'écrit vu sous l'angle des motivations - représentations » (2015 :empl.1154). Deux ensembles d'attitudes se dégagent : l'attraction - répulsion et les stratégies de compensation. Dans le cadre de notre action d'enseignement-apprentissage, nous nous intéressons particulièrement au premier défini ainsi par Barré de Mignac suite aux travaux de Dabène et de Bourgain :

« L'attraction correspond à la tension selon plusieurs dimensions : entre l'expression de soi et l'exposition à autrui ; entre le sentiment d'isolement et celui de refuge que la distance introduite par l'écrit peut produire ; entre le sentiment de "distinction" lié à celui d'héritage d'une pratique culturelle et celui de banalisation lié à l'impression de ne faire que des écrits du quotidien ne relevant pas de cette distinction. »

Dans ce phénomène, on peut voir à l'œuvre ce que Dabène appelle « l'insécurité scripturale généralisée » et le « continuum scriptural », ou plutôt l'absence d'inscription des pratiques scripturales dans un continuum (1987 :215-217). Les problèmes posés par l'insécurité scripturale sont variés en fonction des individus et des groupes sociaux ; la non-inscription des pratiques scripturales dans un continuum a tendance à entériner « la cassure entre l'ordinaire et le littéraire » et empêche une conscience que toute pratique scripturale produit des significations et des textes. Notre démarche didactique en atelier d'écriture est de faire découvrir des pratiques scripturales variées, dont des pratiques ordinaires toutes considérées comme « lieu légitime d'activité scripturale » (Barré de Mignac, 2015 :empl.1186) puisque inscrite dans le cadre de l'atelier d'écriture et le programme d'apprentissage de la MLDS.

d. [Intérêt de l'intégration du rapport à l'écriture au concept de littératie](#)

Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette conception des compétences scripturales qui

intègre le rapport à l'écriture parmi elles, c'est qu'elle offre un terrain sur lequel développer les ateliers d'écriture au delà du programme mis en place par l'enseignante d'alphabétisation et de français langue étrangère, qui peut se décliner ainsi d'après nos observations de classe :

- développer une méthodologie d'écriture de textes scolaires et fonctionnels (leçons, formulaires, production écrite de type examen, rapport de stage...),
- donner des habitudes de planification et de révision en plus de la mise en texte, ordonnée en actes de parole,
- travailler la grammaire et l'orthographe dans une méthodologie FLES,
- travailler le geste graphique avec les élèves catégorisés analphabètes.

La prise en compte du rapport à l'écriture dans les compétences scripturales nous permet de réfléchir à des actions qui dépassent la littératie scolaire et fonctionnelle pour se diriger vers une démarche réflexive sur l'écriture et la langue, l'expression de soi et les représentations sur l'écrit.

CHAPITRE 2. ACQUISITION ET APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT, DEMARCHES DIDACTIQUES ET FOCALISATION SUR LES ATELIERS D'ÉCRITURE

I. Les spécificités de l'apprentissage de l'écrit

Blanche-Benveniste pointe, dans sa comparaison entre la langue parlée et la langue écrite, que l'une des différences fondamentales entre ces deux codes est que le premier s'acquiert « naturellement » dans la toute petite enfance dans une ou plusieurs langues maternelles par l'écoute et l'imitation des sons produits dans l'environnement immédiat, tandis que le second nécessite un apprentissage conscient :

« L'accès à la langue écrite est différent de l'accès à la langue parlée. Nous considérons que tout le monde - sauf cas pathologiques - sait parler. Tout le monde ne sait pas écrire, et le savoir écrire se mesure selon des degrés très complexes de réussite adaptée à différents modèles. » (Blanche Benveniste, 1997 :16)

Nous nous proposons de présenter ici quelques spécificités qui sont propres à l'apprentissage de l'écrit par rapport à l'acquisition dite naturelle de la langue orale.

1. Entrer dans l'écrit : pré-requis, découverte du système codique et construction d'un lexique mental

Dans *L'acquisition de l'écrit* (2013), Fayol résume ainsi les pré-requis nécessaires à l'écriture : « l'étendue et la profondeur de leurs connaissances langagières [...] pour le vocabulaire comme pour la syntaxe », « la capacité à traiter la parole comme un objet et à en manipuler, segmenter et analyser les composantes (syllabes, phonèmes, etc.) », c'est-à-dire la « conscience phonologique », « la connaissance des lettres - leur nom et leurs sons ». Il ajoute que, pour permettre un apprentissage efficient de l'écrit en compréhension et en production, « l'exposition à l'écrit » est une nécessité.

Dans l'enseignement-apprentissage des enfants en langue maternelle française, on constate que l'apprentissage est d'abord tourné vers ces pré-requis, et ce dès l'école maternelle pour une exposition précoce à l'écrit, l'étendue du vocabulaire et la connaissance des lettres, et plus encore en Cours Préparatoire, quand apparaît la grammaire et le développement de la conscience phonologique. Tout le primaire et même jusqu'à la terminale, la didactique de l'écrit est orientée vers l'acquisition de savoirs linguistiques (lexicaux, syntaxiques, phonologiques et grapho-phonologique), en parallèle à l'exploration des textes littéraires, considérés comme références de ce qu'est l'écrit (nous reviendrons sur cette représentation et les enjeux qui y sont liés en I, 3).

Revenons sur le moment-clé de l'entrée dans l'écrit, situé en Cours Préparatoire dans le système scolaire français. Fayol (*ibid.* :54-55) prescrit qu'il s'agit à ce moment d'user du code alphabétique connu en médiation phonologique et morphologique (la relation entre les lettres connues

et les sons du français parlé et entre les lettres et les règles grammaticales étudiées, notamment la conjugaison et l'accord en genre et en nombre). Les recherches en cognition ne tranchent pas sur la nature de ce processus médié : il peut passer par la mémorisation ou la systématisation. Dans les deux cas, le résultat est le même : l'apprenant décode des lettres, puis des syllabes, des mots, des phrases, des textes courts.

David Share propose quant à lui la thèse de l'auto-apprentissage dans la construction d'un lexique mental au moment de l'apprentissage du code écrit. Pour lui, l'apprenant qui a déjà connaissance du code écrit va entamer la lecture par une reconnaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes, ce qui permet le décodage d'une suite de lettres. Ce décodage entraîne une mémorisation, consciente ou pas, de blocs de lettres réguliers et/ou de formes orthographiques de certaines unités lexicales courantes ou d'unités infra-lexicales avec leur fréquence d'association. Il paraît difficile de trancher sur ce qui est exactement mémorisé suite au décodage. Share postule que l'étape suivante de l'apprentissage du code écrit est la mémorisation de la forme spécifique des mots rencontrés, et donc, peu à peu, leur reconnaissance automatique dans d'autres contextes, ce qui accélère la reconnaissance des mots et la compréhension d'un ensemble de graphèmes et facilite la production de mots inconnus (capacité à effectuer des assemblages probables d'unités infra-lexicales connues en fonction des mots connus et de la conscience phonologique) et connus (par exemple, mémorisation de morphogrammes et de logogrammes).

Connaissance du code alphabétique, médiation phonologique et morphologique et lexique mental sont donc les pré-requis à l'acquisition des processus primaires de l'écrit : le décodage en lecture et l'encodage en écriture.

2. L'apprentissage de la compréhension écrite par la lecture et de la production écrite par l'écriture

Cependant, l'entrée dans l'écrit ne s'arrête pas à ces pré-requis et ces compétences minimales de décodage et d'encodage. Nous avons vu que comprendre un texte passe par des compétences plus complexes que l'identification de mots et se situe à une autre échelle que le décodage (Chapitre 1, II, 3) : il s'agit de donner du sens et de la cohérence à un texte par des opérations cognitives telles que la localisation, l'identification, l'intégration, l'interprétation, l'évaluation et la réflexion, opérations qui peuvent faire appel au rapport à l'écriture et au monde, par exemple en exigeant un raisonnement par inférence, l'exercice d'un esprit critique ou une compréhension des stratégies rhétoriques. De même, écrire un texte ne se limite pas à une maîtrise du geste graphique ni même à une capacité de produire un mot connu ou inconnu en s'appuyant sur sa connaissance du code alphabétique, il s'agit de mettre en œuvre trois processus cognitifs complexes dans une quasi-synchronie : la planification, la mise en texte et la révision. Il ne s'agit donc pas tant de savoirs que d'un ensemble de savoir-faire

qui permettent la médiation par et avec le code écrit.

Ce qui va permettre de développer ces compétences scripturales en compréhension et en production, ce sont selon Fayol « les expériences pertinentes concernant les textes, leur structure et la pratique de leur compréhension ». Il est à noter que l'écrit est à la fois un objet d'apprentissage, un ensemble de savoirs et savoir-faire à acquérir et à automatiser, et un outil d'apprentissage : il permet d'apprendre des choses nouvelles, que ce soit des connaissances propres à un domaine, une discipline, ou des capacités d'agir sur et avec le texte (esprit d'analyse, interprétation, interaction, évaluation, etc.).

En compréhension, Fayol pose comme stratégie d'enseignement de doter l'apprenti lecteur des différentes stratégies de compréhension et procédures compensatoires à la difficulté d'accès au sens global d'un texte, comme les retours en arrière, la relecture, la modulation de la vitesse de lecture et de la prise d'information : tout ce qui permet d'exploiter la permanence du texte pour accéder au sens. Il prescrit un « pilotage » du traitement de l'information par l'apprenti lecteur au sein d'un texte grâce à des « guidages ». Une fois les stratégies de compréhension connues de l'apprenti lecteur, celui-ci serait, dans une conception vygotkienne de l'apprentissage, en mesure de les effectuer en autonomie, et donc de lire véritablement, soit accéder au sens d'un texte.

La production verbale écrite est une activité écrite bien plus difficile à définir : nous sommes volontairement restés vagues en ne présentant que les trois activités cognitives qui sont à l'œuvre dans l'écriture d'un texte, planification, mise en texte et révision. Bishop (2006) insiste sur l'importance de l'écriture dans le processus d'apprentissage :

« son rôle dans l'élaboration de la pensée, des savoirs et dans la construction d'un point de vue personnel est important. C'est grâce à cela que l'écriture constitue un outil au service de l'apprentissage, et qu'elle permet de conceptualiser ce qui s'apprend, mais également de se construire en tant qu'apprenant. »

Les recherches en psycholinguistique, linguistique et en didactique de l'écrit ont toutefois montré que l'entrée en écriture s'appuyait sur une conscience phonologique et morphologique de la langue qui facilite l'appropriation des phonogrammes et des morphogrammes (Mauroux, 2018). Nous pouvons faire l'hypothèse que le plurilinguisme et l'apprentissage du français langue étrangère de nos apprenants facilitent cette conscientisation : même quand ils ne maîtrisent pas le code écrit dans sa composante technique (le geste graphique) ou dans sa mémorisation (alphabet, système syllabique, ponctuation...), ils savent que celui-ci sert à transcrire la langue, et ils ont une idée assez précise des différentes composantes d'une langue (phonétique, lexicale, syntaxe...), et donc de ce qu'une codification écrite de cette langue doit transcrire. Ainsi, ils conceptualisent très bien l'écriture, et l'apprentissage n'en est que facilité.

De plus, de nombreuses recherches longitudinales ont montré l'impact des pratiques d'écriture

créative dans l'apprentissage de l'écrit entendu comme activités de lecture et d'écriture en langue maternelle chez des apprenants enfants (pour une synthèse, voir Mauroux, 2018 :43-44). Intégrer les pratiques d'écriture créatives à l'apprentissage initial de l'écrit, ne pas se limiter à la lecture en somme, rend donc l'apprentissage de la littératie plus efficient.

Une autre démarche essentielle dans l'apprentissage de l'écrit et de l'écriture en LM est de le situer à un niveau méta- : méta-cognitif, méta-linguistique, méta-graphique. La métacognition « se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus » selon Flavell (1976), ce qui en fait un objet et un outil d'apprentissage qui s'actualise dans la langue, elle aussi objet et moyen de verbaliser ses connaissances sur elle. Gombert définit ainsi l'activité métalinguistique (1990 :20) :

« L'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives. Toutefois, les produits cognitifs sur lesquels porte en partie la réflexion métalinguistique (les objets linguistiques) présentent des particularités qui donnent à ce sous-domaine de la métacognition des caractéristiques tout à fait originales : ce sont des objets symboliques, mais néanmoins facilement accessibles à la perception et sans doute ceux qui quantitativement sont le plus fréquemment manipulés par l'enfant. Leur importance pour le développement général de la pensée et plus particulièrement pour le développement métacognitif pourrait donc être primordial »

Le développement métalinguistique, note Mauroux, se réalise dans les interactions verbales entre les apprenants et entre apprenant et enseignant. Pour ce qui est de la didactique des langues étrangères, on peut se référer notamment au modèle de Dabène & Degache (1996) concernant les verbalisations métalinguistiques des apprenants plurilingues dans une démarche comparative entre leurs langues. Ils identifient trois types d'activités métalinguistiques sur les critères de « spontanéité » et de « degré de conceptualisation » :

- une activité métalinguistique *élémentaire* qui met en équivalence deux langues comparées ;
- une activité métalinguistique *locale* qui s'appuie sur les connaissances langagières du français ou d'une autre langue que le sujet a déjà acquise et mobilise dans cette activité pour résoudre le problème ;
- une activité métalinguistique *généralisante* qui correspond à la formulation de règles générales qui vont être transférées dans la tâche de comparaison des langues.

Développer cette compétence méta-, la capacité à interroger ses manières de réfléchir et de penser la langue et à les gérer en situation de communication, est donc une des clés de l'apprentissage de l'écriture, dans laquelle la posture de l'apprenant est particulièrement active et requiert de l'autonomie dans la gestion des processus cognitifs, notamment la planification et la révision.

Nous avons déjà établi qu'écrire ne se limite pas à respecter les règles du code graphique,

mais implique une conscientisation de la langue mais aussi du sujet lui-même et des processus cognitifs qu'il met en œuvre pour écrire. Faire appel à ses connaissances méta- dans une situation authentique d'écriture créative semble être la porte d'entrée à la compétence de cohésion (savoir donner sens et unité à une production verbale écrite), et c'est là un des processus-clé de l'atelier d'écriture.

Il reste que la didactique de l'écrit en français en France passe majoritairement et traditionnellement par l'apprentissage de savoirs (linguistiques, techniques, génériques...) et de normes, notamment la norme scolaire et le modèle littéraire, et suit un ordre lecture —> écriture qui semble quasiment immuable :

« la prédominance persistante de la lecture sur l'écriture ancrée sur l'idée que l'apprentissage de la lecture doit précéder celui de l'écriture, selon une tradition qui remonte au moins au début de la scolarité obligatoire » (Chervel, 2006, cité par Mauroux, 2018 :74).

Nous avons vu que les recherches en psycholinguistique, linguistique et didactique impulsent un basculement dans lequel nous souhaitons situer nos pratiques d'enseignement :

« Puisque la lecture et l'écriture impliquent le développement de connaissances, habiletés et stratégies sur une longue période, il est possible que l'écriture - dont le développement initial suit celui de la lecture - contribue au développement de certains aspects de la lecture qui n'ont pas préalablement été complètement intégrés. Se dessine donc plus récemment une tendance à promouvoir un équilibre entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture, cette voie semblant accroître l'efficacité de l'enseignement de l'une et de l'autre de ces activités. » (Mauroux, 2018)

3. Entrer tardivement dans l'écrit : apprendre à l'âge adulte

L'entrée dans l'écrit pour des adultes n'ayant pas appris ou automatisé les processus de lecture et d'écriture ne se fait pas tout à fait selon les mêmes modalités. Ce qu'on appelle la « méthode naturelle » que mettent en place les enfants dans leurs apprentissages n'est pas aussi « inné » à l'âge adulte. On constate par contre une réflexivité plus forte.

Véronique Leclercq propose de distinguer des modèles de didactique de l'écrit dans son ouvrage *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes* (1999). Les différences entre ces modèles sont de plusieurs sortes (relation au savoir, modalités d'apprentissage, représentation de l'écrit...), mais nous pouvons les différencier notamment dans l'intérêt qu'ils portent plus ou moins vis-à-vis des différentes composantes permettant d'accéder à l'écrit :

- le modèle « hiérarchisé et transmissif » se retrouve dans l'approche scolarisante et s'intéresse particulièrement aux composantes linguistiques et graphiques de l'écrit,
- le modèle « global et constructiviste » correspond aux démarches qui s'appuient sur la psycholinguistique et les sciences de la cognition pour proposer des activités de mémorisation et systématisation : les composantes socio-affective, stratégique et métacognitive sont

particulièrement travaillées,

- le modèle « interactif et stratégique » qui considère l'écrit en contexte, dans les situations de communication, et incite l'apprenant à utiliser des stratégies de compréhension et d'écriture lui permettant d'accéder au sens et d'exprimer une idée malgré un manque de connaissances fondamentales : la composante pragmatique se couple aux composantes socioaffective, socioculturelle et référentielle, stratégique et métacognitive.

Les manuels d'entrée dans l'écrit pour adultes reposent sur une pluralité des méthodes et recommandent leur usage en complémentarité : méthode naturelle (mise en place de stratégies compensatoires), méthode syllabique (phonétique et association de phonèmes avec des graphèmes pour former des syllabes puis des mots) et méthodes globales/sytémiques (mémorisation d'unités lexicales et infra-lexicales et automatisation), entre autres. C'est le cas de la méthode *Je lis, j'écris le français* (PUG) plébiscitée par l'enseignante d'alphabétisation pour l'ensemble de son groupe et pas seulement les catégorisés analphabètes (cf. Annexe 1 :11'34). De plus, les guides de formateurs en alphabétisation, tels le *Guide d'apprentissage pour la formation de base en français*⁶ mis en place au Québec pour répondre aux objectifs de littératie dans les formations pour adultes, insistent sur la notion de plaisir et la prise en compte de la singularité de chaque apprenant, notions que nous retrouvons dans la formation initiale des enfants mais qu'il s'agit d'actualiser pour un public adulte en situation de migration. Le développement d'une culture de l'écrit est un des objectifs d'apprentissage de la formation tout au long de la vie et peut parfois être plus mis en avant que la lecture et l'écriture en elle-même, considérant que la culture de l'écrit, la conscience des fonctions et des usages multiples de l'écrit dans la société, est le pilier pour l'apprentissage puisqu'il développe la motivation.

II. Différentes méthodes d'apprentissage de l'écrit : des approches fonctionnelles à une didactique conscientisante

1. Les approches traditionnelles d'alphabétisation

On peut définir l'alphabétisation dans sa conception la plus minimale comme la «compétence technique permettant le décodage et l'encodage de symboles écrits, c'est-à-dire associer des signes à des sons afin d'en comprendre le sens » (Malone et Arno, 1998 :19). Cependant, pour Chrétien-Guillemette (2007), « il n'existe pas de définition unique de l'alphabétisation, mais plutôt un foisonnement de définitions ».

Nous avons vu que les programmes de lutte contre l'illettrisme avaient tendance à se focaliser sur le fonctionnel (cf. Chapitre 1, I, 1), l'acquisition de savoirs fondamentaux pour pouvoir « fonctionner » en société, mais nous verrons que certains acteurs axent leurs formations sur d'autres

⁶Disponible en ligne à l'adresse <http://www.ticfga.ca/alphatic_fra/default.html>

fondements théoriques et idéologiques (cf. III, b). On peut ainsi considérer qu'il existe plusieurs formes d'alphabétisation selon les buts que celle-ci poursuit. Chrétien-Guillemette cite le rapport de 2000 de l'OCDE dans lequel est faite ainsi la distinction entre :

- l'alphabétisation fonctionnelle, « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités », et
- l'alphabétisation conscientisante, qu'elle définit comme un processus d'apprentissage « qui vise à promouvoir l'épanouissement personnel de l'individu, et non plus seulement professionnel, de même que sa participation active, tant politique que sociale, au sein de la société ».

Cette distinction justifie en soi la mise en place d'ateliers d'écriture auprès d'un public peu scolarisé auparavant car nous partons de l'observation que les cours d'alphabétisation développés par l'enseignante de FLE développent une alphabétisation fonctionnelle sans mettre en place une dimension conscientisante forte, terrain sur lequel peut s'épanouir la pratique d'écriture créative (cf. III).

L'alphabétisation passe en effet bien souvent par un apprentissage fastidieux des aspects techniques de décodage et d'encodage. L'apprentissage de ces deux processus passe notamment par de la mémorisation (des lettres, de leurs agencements phonographiques en syllabes, d'orthographe de mots, de signes morphologiques...) jusqu'à la reconnaissance automatique et par de la répétition (travail sur le geste par recopie de lignes d'écriture, d'abord les lettres puis les mots et enfin des phrases). Il est à noter que cet apprentissage peut reposer sur différentes méthodes, notamment ludiques. Il reste que les différents sous-systèmes d'écriture sont généralement traités séparément dans les formations d'alphabétisation, sans forcément que la cohérence interne du code graphique, l'organisation des sous-systèmes entre eux, soit enseignée en simultanée. Ce n'est qu'une fois la technique plus-ou-moins maîtrisée que l'apprentissage s'oriente vers des tâches contextualisées de compréhension et de production et vers la conscientisation du fonctionnement du code écrit. Nous souhaitons inverser ou du moins perturber cet ordre d'apprentissage pour que l'entrée dans l'écrit s'appuie sur la conscientisation du fonctionnement linguistique qu'ont déjà entamé les apprenants par leur apprentissage du français.

2. Une didactique axée sur les littératies et le rapport à l'écriture

Avec le concept de littératie qui s'est peu à peu imposé pour approcher, mesurer, quantifier et cerner l'entrée dans l'écrit, les méthodes d'enseignement-apprentissage s'en trouvent modifiées. Il en va ainsi notamment des contenus génériques de l'apprentissage : les textes à étudier en réception et en production ne se limitent plus aux genres littéraires, extrêmement normatifs et éloignés des

pratiques d'écriture de la vie quotidienne. On constate aussi que la dimension réflexive sur et par l'écriture se fait plus importante dans les programmes d'entrée dans l'écrit, notamment dans les formations pour adultes mais aussi dans l'apprentissage scolaire.

a. Sensibilisation à la diversité des textes

Les littératies, en intégrant tous les types d'écrits dans leurs études, permettent dans l'enseignement-apprentissage d'aborder la diversité des textes, *a minima* sur deux critères : les contextes d'usage et les formats. Les contextes permettent de cerner les fonctions d'un type de texte, par exemple les textes juridiques servent de preuve et de référence, les calendriers et agendas servent à organiser le temps en le visualisant, etc.

Les formats sont quant à eux un angle particulièrement intéressant pour distinguer les textes courants dans le milieu scolaire, et ceux qui y sont quasi-absents. L'apprentissage de la lecture-écriture passe en effet dans le système éducatif français par un traditionnel appui sur les textes littéraires. Les genres étudiés sont donc spécifiques à ce domaine restreint d'écrits : poésie, fiction, argumentation, description, etc. A cela s'ajoutent les textes d'idées dans un format scolaire : synthèse, dissertation, commentaire, etc. qui sont modélisés à partir de la littérature et de la rhétorique. Les genres discursifs (correspondances, conversations en ligne, notes de bureau...), administratifs (formulaire, demande écrite, prise de rendez-vous...) ou encore spatio-temporels (itinéraire, emploi du temps...) ne sont pas ou peu étudiés dans l'apprentissage de la lecture-écriture à l'école française. Ils sont cependant de plus en plus étudiés dans des apprentissages liés à la scolarité, par exemple en aide personnalisée au collège.

Les descriptions des littératies montrent qu'il existe un système de valeurs qui continue d'exister et hiérarchise les genres entre eux, sans considération de leur composante socio-pragmatique. La littérature se situe toujours tout en haut de cette échelle de représentations. Pour Onillon, il faut que « les didacticiens [rendent] les élèves attentifs aux caractéristiques génériques des textes » :

« Au vu de la variabilité de la compétence scripturale que ce soit par rapport à la quantité de genres maîtrisés ou quant au degré de maîtrise de chaque genre, l'enseignement de la langue écrite ne peut faire l'économie de la composante socio-pragmatique de cette compétence et doit donc rendre les étudiants attentifs aux conventions relatives à différents genres » (:416).

Il s'agit donc de faire évoluer la représentation des pratiques scripturales d'une hiérarchisation entre les genres à un « continuum » qui considèrent tous les textes comme des « productions de significations ». L'idée est de dépasser « la cassure entre l'ordinaire et le littéraire » car celle-ci « n'est pas inscrite dans l'ordre scriptural, et que la maintenir représente un risque idéologique » (Barré de Mignac, 2015 :empl.1178)

Cette attention aux caractéristiques des genres nécessite que l'école et les centres de formation

(associations, institutions...) accordent « une plus juste valeur aux écrits non littéraires », leur donne « une légitimité », ce qui justifieraient, aux yeux des scripteurs, un apprentissage en tant que genre. Les principes de cette démarche s'appuient sur une conception ouverte de l'écrit légitime incluant tous les genres de textes, dans l'espoir que les représentations, les discours de sens commun et enfin le rapport individuel à l'écriture évoluent.

b. Conscientisation du rapport à l'écriture

Barré de Mignac propose dans son ouvrage d'intégrer la notion de rapport à l'écriture au cœur de la didactique de l'écrit, d'en faire un pilier de l'apprentissage, que ce ne soit plus les « savoirs morts » (les connaissances : l'alphabet, le système syllabique, le système extra-alphabétique, les règles morphologiques, etc.) ou même la pragmatique (démarche fonctionnelle) qui dirigent l'entrée dans l'écrit, mais la dimension conflictuelle liée aux situations d'écriture et l'évolution du rapport individuel à l'écriture dans la complexité de la relation scolaire (relations inter-individuelles, rapport au savoir, à l'institution, etc.) :

« Dès lors que l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe, il faut trouver le moyen d'introduire dans la didactique les différentes facettes du rapport à l'écrit. » (Barré de Mignac, 2015 :empl.1642)

L'objectif est de « fournir aux apprenants les moyens de s'adapter aux situations toujours nouvelles d'écrit » (*op.cit.*), ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas plusieurs manières d'y parvenir. Ainsi, Bourgain (1994) propose de considérer « la connaissance [des] rapports différenciés à la norme dans l'ordre scriptural [comme] un préalable aux projets de formation » (Barré de Mignac, 2015 :empl.1119). Il s'agit donc d'agir au niveau de la formation des enseignants.

Reuteur (1996) souhaite quant à lui « construire une didactique de l'écriture » (titre de son ouvrage) dans laquelle il s'agit de « dégager [l']apprentissage de l'acquisition de techniques rudimentaires et cumulatives pour insister au contraire sur les relations de l'écriture avec l'histoire de l'élève, son rapport au monde et à toutes les pratiques qui le lient aux autres ». C'est exactement la didactique dans laquelle s'inscrit l'atelier d'écriture tel que nous le concevons (cf. III) : la dimension technique n'est pas niée, mais cumulée aux connaissances socio-culturelles sur les « espaces socio-institutionnels » dans lesquels on produit l'écrit, et notamment l'école.

Il s'agit donc, dans l'enseignement-apprentissage, de « travailler sur les représentations de l'écriture », « construire un climat de classe favorable », « faire appréhender l'utilité de l'écriture » et « diversifier les situations d'apprentissage de l'écriture » (*ibid.*). Le dispositif d'atelier d'écriture que nous proposons s'inscrit pleinement dans cette démarche, en complémentarité des « apprentissages techniques » offerts en cours d'alphabétisation et en cours de FLES. Cela suit la

prescription de Reuteur d'agir sur la structure des formations à l'écriture : en y ajoutant le module d'atelier d'écriture, nous transformons la structure de la formation MLDS qui se centre sur le sujet acteur social, sujet lecteur-scripteur et sujet scolaire, le sujet qui apprend dans un contexte donné.

3. Entrer tardivement dans l'écrit en FLES

a. Intégrer le rapport à l'écriture à la démarche actionnelle du CECR

Selon Bishop (2006), une didactique de l'écrit doit prendre en compte le rapport à l'écriture et au savoir et la conscience individuelle de ceux-ci à la fois dans la démarche d'enseignement-apprentissage en tant qu'objet, mais aussi comme outil didactique de développement de la littératie :

« trois types d'éléments sont déterminants et constituent la configuration individuelle de chaque scripteur : le rapport au savoir, les représentations sur l'objet d'apprentissage et les « capitaux » au sens bourdieusien du terme, c'est-à-dire le capital culturel, le capital social et le capital de confiance. » (M.-C. Penloup : 85-86, repris par Bishop, 2006 :4)

Connaître ses éléments permet à l'enseignant de prendre en compte la singularité dans l'écriture, la manière dont chaque scripteur configure les actes d'écriture. Connaître ses éléments pour l'apprenant est une manière de mieux comprendre son rapport au monde, et donc ses forces et ses faiblesses dans l'apprentissage ou encore l'origine des représentations qui l'ont éloignées de l'écriture.

Il ne s'agit pas de nier ce que Plane, repris par Bishop, appelle les « contraintes universelles de l'écriture » qui sont « les contraintes d'ordre linguistique ; les contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; les contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; des contraintes imposées par le médium de production ; des contraintes imposées par le texte produit » (Bishop, 2006 :48-50), mais de bien prendre en considération que chaque scripteur doit y trouver des réponses personnelles. Ainsi, la didactique mise en place s'inscrit dans la démarche actionnelle qui considère l'apprenant comme un sujet, acteur social à part entière, ayant vécu des expériences originales et témoignant d'un rapport au monde, au savoir et à la langue singulier (CECR, 2000).

b. En formation pour adultes : l'alphabétisation populaire de Lire et Ecrire

Pour ce qui est de l'alphabétisation en FLE en contexte français et belge, nous nous appuyons principalement sur une inscription historique de l'alphabétisation des migrants adultes dans le champ de la formation linguistique délivrée dans le pays d'accueil (France ou Belgique). Selon Adami (2012), les premiers pas de la formation linguistique des adultes migrants ont en effet débuté par des cours d'alphabétisation offerts par les syndicats et des structures militantes dès les années 1960 en France. « L'alpha » des adultes migrants relève donc d'une longue tradition d'éducation populaire qui s'est longtemps passée de théorie.

L'association belge « Lire et Ecrire » s'inscrit dans la continuité des premiers dispositifs

d'alphabétisation. Elle recommande de bien distinguer l'apprenant migrant qui est alphabétisé de l'apprenant migrant qui n'a pas appris à lire et à écrire car celui-ci

« doit construire le lien entre l'oral à l'écrit ce qui, quel que soit le mode d'écriture, va nécessiter une réorganisation plus fondamentale tant de son cerveau que de sa manière de voir le monde et d'y agir. [...] De plus, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des codes linguistiques mais bien d'entrer dans la culture écrite, ce qui modifie leur rapport au langage et leur rapport au monde. » (Lire et Ecrire, 2017 : 15).

Leur programme d'apprentissage est à la croisée de plusieurs champs didactiques du fait du public concerné (des adultes en situation de migration allophones et qui n'ont les compétences scripturales dans aucune langue) et de l'objet d'apprentissage (l'écrit, mais aussi la langue, l'autonomisation, l'émancipation) : apprentissage des langages fondamentaux, FLE, formation pour adulte, éducation populaire et formation (pré-)professionnelle. Elle se situe également à plusieurs échelles temporelles : celle d'une formation forcément réduite sur la durée mais aussi celle de la formation tout au long de la vie. Le but est de développer l'apprendre à apprendre spécifiquement pour les compétences écrites afin que l'apprenant puisse poursuivre ses apprentissages de manière autonome et/ou dans d'autres cursus.

Ainsi, Lire et Ecrire ne se situe pas dans une approche scolarisante traditionnelle (lire et écrire comme fin en soi dans un modèle empirique, transmissif et frontal sur la base d'un programme linéaire rigide) ni dans une approche purement utilitariste (« écrit de survie » dans la vie quotidienne, déterminé en fonction des besoins identifiés des apprenants), mais plus dans une approche qui est à la fois :

- thématique (programme flexible déterminé par les besoins et les centres d'intérêts des apprenants qui participent aux choix des thèmes),
- actionnelle (notion centrale de projet à réaliser collectivement, projet à la fois pédagogique, tourné vers l'apprentissage, et « politique », en lien avec la vie dans la société), et surtout
- conscientisante (apport de l'écrit dans une démarche d'émancipation et de changement social, prise de conscience des enjeux de l'écrit et des représentations sur lui qui circulent dans et par l'écriture).

L'approche de Lire et Ecrire, très tournée vers l'éducation populaire, repose sur des fondements idéologiques qui sont, pour résumer, que l'écriture est un outil d'expression et de libération et que la formation d'alphabétisation est un moyen, dans une démarche individuelle et collective, de s'émanciper, d'« empowerment » sur sa vie, son milieu, son environnement, d'exercer sa citoyenneté et de réaliser des objectifs personnels, mais absolument pas une fin en soi.

Ce programme de formation fait écho, dans une dimension plus militante, au cadre de référence *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* proposé par

l'Union européenne en 2007 dans la continuité de leurs travaux sur les compétences-clés (Communautés européennes, 2007 ; cf. Partie 1, Chapitre 1, I, 2). Il se distingue fortement des référentiels que nous pouvons trouver en France concernant l'entrée dans l'écrit en formation pour adultes, tels *Niveau A1.1 pour le français* (Beacco et al., 2005), qui sont conçus dans une approche fonctionnelle « de survie ».

c. En contexte scolaire dans l'EN

Dans l'Education Nationale, le public allophone en difficulté avec l'écrit est précisément celui avec lequel nous travaillons en MLDS : des jeunes de plus de seize ans récemment arrivés en France et peu scolarisés antérieurement. On peut ainsi trouver des référentiels de compétences d' « entrée dans la littératie en FLS » (Paillard, 2013) conçus spécifiquement pour ce public.

La problématique de l'écrit est cependant une constante dans l'accueil des EANA et les référentiels de compétences en FLSco lui accordent en général une place importante, que ce soit dans les activités langagières ou dans les composantes linguistiques nécessaires au décodage et à l'encodage. Ainsi, le référentiel *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés* proposé sur le site Eduscol (2012) se décompose ainsi :

- 5 pages pour les compétences des activités « Ecouter » et « Parler »
- 10 pages pour les compétences des activités « Lire » et « Ecrire »
- 3 pages pour les compétences linguistiques transversales « phonologie », « vocabulaire », « grammaire »
- 1 page 1/2 pour la compétence spécifique à l'écrit « orthographe ».

A ces quelques chiffres, on voit bien que l'écrit occupe une place importante en FLSco d'une manière générale. L'apprentissage de la littératie scolaire représente un enjeu pour tous les élèves, y compris pour les élèves qui ont atteint ou dépassés le niveau-seuil en littératie dans leur(s) L1. Il s'agit d'apprendre à lire des consignes, à comprendre et analyser des textes composites tels que décrits dans le chapitre précédent, et aussi à transcoder l'information, rédiger des textes spécifiques au contexte scolaire (synthèse, commentaire, dissertation...) et, d'une manière générale, gérer la multilittératie en réception et en production tout en respectant les normes de l'école. Cet apprentissage peut ainsi être perçu comme partie intégrante du FLSco dans sa composante écrite.

L'entrée dans l'écrit par la grammaire reste la voie privilégiée pour l'apprentissage de l'écrit des allophones dans l'Education Nationale. Chnane-Davin et Cuq (2017) montre que c'est une voie pertinente pour développer les compétences métalinguistiques (et donc méta-cognitives), elles-mêmes nécessaires pour entrer dans l'écrit, à l'instar de l'existence d'un lexique mental dans la langue d'apprentissage et d'une conscience phonologique et grapho-phonologique (cf. Chapitre 2, I, 2). Un enseignement des composantes linguistiques de la langue tel qu'il est mis en place dans les cours de FLE par l'enseignante-coordinatrice du groupe 1 est donc nécessaire pour entrer dans l'écrit, mais

celui-ci ne peut suffire pour une appropriation de la littératie.

III. Focalisation sur les ateliers d'écriture

1. *Aperçu des différentes pratiques d'ateliers d'écriture*

La relation entre écriture et expression du « moi » est, comme Barré de Mignac le souligne (*ibid.*), un des terrains sur lequel se développent les pratiques diverses d'ateliers d'écriture et d'écriture personnelle qui proposent un cheminement, soit « du sujet vers une écriture qui lui permettrait de se dire », soit « de l'écriture vers un sujet à découvrir ». L'idée, même dans des ateliers d'écriture moins axés sur le « moi » que sur l'activité d'écriture elle-même, c'est de mettre au cœur de l'écriture le « sujet-écrivain » (terme emprunté à Lafont-Terranova⁷) et la construction d'un rapport individuel à l'écriture.

Cette dynamique d'expression de soi par et dans l'écriture se retrouve dès les origines de l'atelier d'écriture tel qu'il était pratiqué par le courant littéraire des surréalistes au XX^{ème} siècle, l'objectif étant alors de « court-circuiter » la conscience par des procédés d'écriture individuelle ou collective et ainsi donner la parole à l'inconscient.

Par la suite, les pratiques d'ateliers d'écriture vont se professionnaliser, notamment aux États-Unis, où ils vont apparaître dans les formations d'écrivains dans les universités avec l'idée que l'écriture est une pratique voire un métier qui s'apprend. En France, universitaires et militants d'éducation populaire vont plutôt développer la pratique des ateliers d'écriture vers une démocratisation : comme la lecture, l'écriture personnelle, littéraire, ludique, etc. est un outil d'émancipation accessible à tous, ou qui devrait l'être. Des mouvements et des associations se créent autour de ce principe afin de proposer des ateliers d'écriture en milieu scolaire, dans les bibliothèques ou encore dans des instituts spécialisés pour traiter des cas cliniques, les propositions oscillant toujours « du sujet vers l'écriture » ou « de l'écriture vers le sujet », parfois dans un balancement difficile à cerner.

2. *Caractéristiques générales de l'atelier d'écriture*

a. Les différents types de propositions d'écriture

Pimet (2004) propose de classer les propositions d'écriture qu'elle met en place avec son public « peu francophone et peu lettré » en Guyane selon trois catégories principales :

- **Écriture identitaire** : « lorsqu'on veut impliquer les participants, valoriser leurs origines et leur permettre de conserver des traces de leur vie » ;
- **Écriture ludique** : « si l'on veut débloquer des moments où l'apprentissage "se crispe" sur

⁷ Lafont-Terranova J. (2008). « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». In S.-G. Chartrand et C. Blaser (éd.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur-CEDOCF, pp 26-42

une difficulté, si l'on veut permettre de manipuler avec irrespect la langue » ;

- **Écriture de fiction** : « si l'on veut développer les capacités imaginatives des participants, leur proposer de sortir de la réalité immédiate, on ira du côté de la fiction ».

Malgré les difficultés inhérentes à chaque type d'écrit, on ne peut en négliger aucun : l'écriture est un imbroglio de ces trois types de proposition. Si Pimet distingue fortement les trois types de proposition, nous avons fait le choix dans notre dispositif de les mêler dans une seule proposition ou du moins de les associer au sein d'un même atelier. Cela nous paraît pertinent pour approcher le processus d'écriture authentique dans sa complexité. De plus, l'écriture identitaire nous est apparue comme extrêmement sensible, capable de faire remonter des souvenirs douloureux ou des angoisses, et mêler l'identitaire au ludique et/ou à la fiction est une manière d'offrir au scripteur une opportunité d'évitement s'il ne souhaite pas aller dans la direction de l'intime, tout en exprimant quelque chose de lui.

b. L'individu écrivain

On a vu dans les différentes pratiques d'ateliers d'écriture (cf. III, 1) que l'expression du sujet et sa relation à l'écriture était au cœur de la démarche dans un continuum plus ou moins orienté vers le « moi » ou vers « l'écrit » (Barré de Mignac, 2015).

Avec la démocratisation des ateliers d'écriture en France depuis les années 1980 s'est imposée une nouvelle manière de considérer la personne qui écrit pour soi et pour les autres dans une démarche non utilitariste : il ne s'agit pas forcément d'un écrivain, cette figure sacralisée comme un être inspiré par les dieux ou par la nature, doué de génie et différent des autres, mais d'un sujet écrivain, un acteur social et un individu qui, dans et par l'écriture, s'inscrit dans le monde.

Ainsi, cette notion du sujet écrivain permet de rapprocher les ateliers d'écriture à la fois de l'éducation populaire, qui considère les acteurs de l'enseignement-apprentissage comme des personnes dotées d'un savoir et d'une expérience uniques sur le monde, et de la démarche actionnelle du CECR, qui considère l'apprenant comme un acteur social avant tout.

c. La consigne molle

Dans sa forme, l'atelier d'écriture peut apparaître comme une pratique scolaire : on réunit un groupe de personnes dans une salle sur une durée déterminée, souvent dans une logique de cycle, afin de leur offrir un cadre propice à l'écriture et à son apprentissage. Un animateur encadre le déroulement des séances qu'il a souvent lui-même conçues (distribution de la parole, enchaînement des tâches, mise en place de routines...) et apporte une aide individualisée (motivation, lexique ou grammaire, correction...).

Cependant, l'atelier d'écriture se distingue fortement du cadre scolaire sur au moins un aspect : les caractéristiques des consignes données. En effet, celles-ci sont définies comme « molles », c'est-à-dire qu'elles sont ouvertes à plusieurs interprétations et offrent une grande latitude dans leur

réalisation. Nous sommes donc à l'opposé des consignes données par des exercices scolaires ou des cadres méthodologiques imposées pour la rédaction des écrits scolaires.

d. La culture de l'écrit

Une des caractéristiques de l'atelier d'écriture, du moins tel qu'il est pensé par le Groupe Français pour une Education Nouvelle (Béal et Maïaux, 2018) ou encore François Bon (2005), est que celui-ci s'appuie sur des textes variés, une partie entrant souvent dans la catégorie des textes littéraires (textes d'auteurs publiés), une autre appartenant à d'autres genres (écrits professionnels, magazines, productions modèles produites par des participants à des ateliers d'écriture, textes composites, etc.).

L'objectif de proposer des textes multiples est de faire évoluer le rapport à l'écriture des participants dans une double dynamique : désacraliser le texte littéraire et reconnaître les différents genres d'écrits existants comme appartenant au domaine de la lecture-écriture. De cette manière, les écrits produits en atelier d'écriture s'inscrivent dans un ensemble ouvert et multiple.

3. Lien avec les démarches actionnelles en didactique des langues

Nous avons vu que la représentation du participant à l'atelier d'écriture comme individu écrivant nous permet d'inscrire la démarche dans l'approche actionnelle du CECR (2.b). La construction d'un atelier d'écriture se rapproche également de celle plébiscitée par le CECR pour l'organisation de séquence didactique : axées autour d'une tâche qui implique un produit final authentique et intégré à la vie en société, différentes actions doivent être mises en place pour atteindre cet objectif. Ces actions impliquent l'apprentissage de nouvelles notions grammaticales ou d'un nouveau lexique thématique, mais surtout des actes de parole et des activités langagières variés.

L'atelier d'écriture, orienté *de facto* vers l'activité de production écrite puisque celle-ci permet de réaliser la tâche d'écriture, entre pourtant dans cette logique d'enseignement-apprentissage :

- La tâche correspond à la proposition d'écriture donnée pour un atelier ;
- Le produit final est l'écrit produit dans le cadre de l'atelier sous sa forme finale, celle qui est partagée avec le reste du groupe, voire avec l'extérieur ;
- Pour réaliser ce produit final, le sujet écrivant passe par différentes étapes, réalisables dans des ordres différents : lecture de textes (découverte d'un genre, d'une thématique...), recherche de mots et d'expressions (production de listes), analyse d'un point de vue phonologique - phonographique, sémantique ou syntaxique, parfois activités théâtrales, oralisation, réalisations graphiques, etc. ;
- Ces étapes impliquent toutes les activités langagières : compréhension écrite (lecture de textes, de mots...), compréhension orale (consignes, échange de mots...), production orale (échanges de mots, activités théâtrales...), production écrite (brouillon, écriture de lettres et de mots dans

le cadre d'un échange écrit de mots...), interaction (discussion entre participants, écriture collective d'une liste, d'un scénario...) et médiation si l'atelier d'écriture est construit dans un cadre plurilingue et pluriculturel (production d'écrits plurilingues, traduction de mots ou de phrases...) ;

- Si le produit final d'un atelier d'écriture est souvent individuel, sa réalisation passe par des phases de collaboration (réalisation collective dans un but commun), discussion (dialogue constructif entre plusieurs acteurs), coopération (partage des tâches dans un but commun) et mutualisation (mise en commun de tous les travaux) entre tous les participants (Dejean & Mangenot, 2005). Le partage des textes est évidemment une étape cruciale et collective, mais ce n'est pas la seule à mettre les sujets écrivains en rapport les uns avec les autres ;
- L'apprentissage de la langue, et plus spécifiquement de la langue écrite, s'inscrit une démarche active dans laquelle le sujet écrivain et apprenant dirige ses actions, réalise des choix et motive ses apprentissages dans une tâche qui construit son rapport au monde et aux autres.

Partie 3 : Le dispositif d'ateliers d'écriture pour public allophone peu lecteur et peu scripteur et sa mise en place

CHAPITRE 1. PRESENTATION DU DISPOSITIF D'ATELIER D'ECRITURE ET DE SON DEROULEMENT

I. Choix méthodologiques

L'articulation entre le projet ingénierique et ce mémoire est telle que nous situons ce travail dans le vaste cadre de la recherche-action. Tout en nous appuyant sur d'autres méthodes de recherche en sciences humaines et sociales (notamment les méthodes écologiques d'observation), ce qui prévaut dans notre démarche est la dynamique décrite par Macaire de « changer les pratiques et pratiquer le changement » (2011) : l'idée est d'intervenir en situation réelle en inventant ou transformant des pratiques, puis d'évaluer les résultats de l'intervention afin d'offrir aux acteurs de la scène éducative (cf. Partie 1, Chapitres 2 et 3) « des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux, 2002).

Centrée sur l'action, la mise en place d'un cycle d'ateliers d'écriture, la recherche s'est proposée, après avoir identifié la situation-problème et proposer un plan d'action sous la forme d'un arbre d'objectifs (partie 1), de doter les acteurs pédagogiques (enseignants, intervenants, coordinateurs) des concepts théoriques-clés de l'entrée en littératie. Nous avons présenté en deuxième partie ce qu'est la littératie et « l'écrit », ainsi que les méthodes mises en place pour y entrer, notamment tardivement. Afin d'inscrire notre action dans un cadre de pratiques, nous avons également présenté les démarches d'ateliers d'écriture telles qu'elles se sont développées en France dans les champs cliniques, associatifs et éducatifs.

Dans la continuité de ce travail, il s'agit maintenant de présenter l'action elle-même dans sa mise en place, soit le cycle d'ateliers d'écriture (point II), avant d'en évaluer les effets (III). Cette évaluation qualitative s'appuie sur des méthodes écologiques d'observation de classe, de tenue d'un journal de bord ainsi que sur l'analyse suivie des productions écrites d'apprenants tout au long du cycle d'ateliers d'écriture. Ainsi, la mise en place de l'action s'appuie sur les mêmes méthodes mises en place dans d'autres cadres didactiques auxquels j'ai pu participer (cours de français langue étrangère et de préparation au DELF, évaluations écrites comme DELF blanc et contrôle trimestriel).

Ces observations permettent une analyse réflexive de mes pratiques d'ateliers d'écriture dans le cadre d'une entrée tardive en littératie pour des apprenants allophones jeunes adultes, dont nous proposons une synthèse dans le chapitre 2. L'analyse se fait d'abord thématique (retour sur le déroulement des ateliers d'écriture) puis comparative (comparaison avec d'autres dispositifs existants pour des publics similaires ou proches) avant d'interroger les effets de la pratique (pour les différents acteurs du projet).

II. Trame générale des ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture avec le groupe 1 de la MLDS présenté en première partie de ce mémoire (chapitre 2) se sont déroulés à un rythme hebdomadaire sur les semaines de cours du 2 mars au 15 juin 2018, soit un total de neuf séances (hors période de stage, vacances scolaires et jours fériés), le vendredi après-midi de 13h30 à 15h30.

Chaque atelier est originellement conçu pour une durée de quatre heures, mais le déroulement des séances a montré qu'il fallait plutôt compter six heures pour la réalisation d'un atelier (cf. Annexe 2, livret présentant ce cycle de trois ateliers pour EANA peu lecteurs et peu scripteurs destiné aux enseignants et autres acteurs éducatifs souhaitant mettre en place un tel dispositif avec ce public ou un public similaire).

Nous présentons ici un tableau synoptique reprenant les trois ateliers d'écriture : l'idée générale, les objectifs langagiers et littéraires poursuivis, les activités proposées, le type de propositions d'écriture (estimé sur une échelle allant de ++ à - - , ++ désignant une composante forte de l'atelier, - - une composante absente ou quasi-absente), les modalités de travail, le matériel nécessaire et le déroulement de l'atelier.

ATELIER 1 : PRESENTATIONS EN 3 TEMPS

Durée :	6 heures
L'idée générale :	idéal pour une première séance avec un nouveau groupe, cet atelier permet d'aborder l'identité sous l'angle du ludique et la fiction.
Proposition :	identitaire ++ , fiction + , ludique -

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
1. « Fausses identités » <40-60 min> : se créer un nom de plume pour signer ses textes	Littératie : se projeter dans l'activité d'écriture et découvrir le pseudonyme en s'en créant un pour tout le cycle d'ateliers d'écriture ; utilisation du dictionnaire Langage : linguistique, phonétique (sons du prénom) et lexique (nouveaux mots)	individuel, coopération sur la recherche lexicale (aide à l'utilisation du dictionnaire ou partage de mots)	Feuilles de brouillons, tableau, dictionnaires Aucun support	Les apprenants identifient la dernière « sonorité » de leur prénom (phonème ou syllabe) puis cherchent au moins 5 mots qui commencent par cette sonorité, si besoin avec le dictionnaire ou de l'aide. Choix d'un mot et fusion entre prénom et mot en supprimant une des 2 sonorités en double. Partage de son nouveau nom = prénom + pseudo - sonorité tronquée.

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
2. « La carte de visite » <2h30min> : concevoir sa carte de visite pour le futur nous	Littératie : imaginer le futur nous-même, découvrir un genre de texte professionnel court (carte de visite) Langage : pragmatique (informations professionnelles, présentation graphique), lexique (entreprise)	Coopération (petits groupes), mutualisation (groupe classe), collaboration (groupe classe), individuel.	Formulaire à remplir, papier brouillon, cartels, tableau Cartes de visite authentiques	En petits groupes, les apprenants discutent des informations présentent sur les cartes de visite qu'ils ont reçu, puis mutualisation en groupe classe et discussion sur l'organisation des infos sur petit format. Ensuite, écriture collective d'un modèle puis d'un exemple (une info par apprenant) puis individuelle (remplir formulaire, puis organisation sur cartel). Partage des textes : présentation orale de la personne qu'on sera dans 10 ans (métier, fonction...) puis les cartes de visite tournent dans la classe.
3. « Portrait chinois » <2h30min> : compléter son portrait chinois	Littératie : découvrir une forme littéraire simple, lire un texte à voix haute, parler de soi de manière détournée et créative Langage : linguistique, lexique (thématiques multiples), syntaxe (utilisation d'une structure complexe pour exprimer l'hypothèse)	Coopération (groupe classe, petits groupes), individuel, mutualisation (groupe classe)	Illustrations des éléments du texte, imagiers en fonction des propositions du portrait <i>Portrait Chinois</i> , Yves Tanguy	Lecture collective du texte d'Yves Tanguy et discussion sur la forme (question-réponse, hypothèse). Découverte lexicale en petits groupes (sections du texte) : identification des catégories et des mots précis choisis par l'écrivain + choix d'un mot de la même catégorie, mutualisation des recherches par présentation des imagiers au vidéoprojecteur. Écriture individuelle du portrait chinois en complétant textes à trous, puis partage des productions catégorie par catégorie sur participation libre. Prolongement possible : histoire du procédé d'écriture (Proust, origine du nom).

ATELIER 2 : SANS QUEUE NI TETE

Durée :	6 heures
L'idée générale :	Permet une appropriation des expressions idiomatiques du français difficile à comprendre en les illustrant. Création de textes composites.
Proposition :	Ludique ++ , identitaire + , fiction -

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
1. « Les expressions à ne pas prendre au pied de la lettre illustrées » <2h30> : création et présentation d'une affiche	Littératie : appréhension du sens littéral et du sens figuré, expression de l'ambigu par des moyens non verbaux Langage : linguistique, lexique (expressions idiomatiques entendues)	Collaboration (petits groupes, groupe classe), coopération (binôme), mutualisation (groupe classe)	Feuilles blanches A3, crayons de couleur, feutres, patafix ou scotch Expressions idiomatiques (liste)	A partir de l'expression « à prendre au pied de la lettre », discuter avec le groupe classe sur le sens littéral et le sens figuré. Ensuite, recueil collectif d'expressions imagées françaises, puis travail de réalisation d'une affiche en binôme : expression écrite lisible + dessin drôle montrant sens littéral et/ou figuré. Affichage public et visite guidée par les participants.
2. « Nos expressions étranges expliquées en français » <3h30> : création et présentation d'une affiche	Littératie : identifier des expressions idiomatiques, expliquer une expression, réaliser un texte composite explicatif (affiche) Langage : interculturel et médiation (partager un élément propre à sa langue/culture, traduction, explication par l'image)	Collaboration (petits groupes), individuel, mutualisation (groupe classe)	Idem. Affiches d'expressions idiomatiques bilingues	En petits groupes, observation des affiches d'expressions idiomatiques bilingues : explication lexicale à l'aide des images, hypothèses sur le sens des expressions, proposer des expressions proches au niveau du sens dans une langue connue. Ensuite, chacun choisit une expression idiomatique dans sa langue et la traduit mot-à-mot. Il écrit l'expression dans sa langue sur l'affiche et commence à l'illustrer. L'animateur vérifie la traduction française puis l'écrivain l'écrit sous l'expression en langue étrangère. Affichage public intégrée aux affiches de l'activité 1 + visite guidée.

ATELIER 3 : LA RENCONTRE-CHOC

Durée :	6 heures ou plus (selon activités choisies)
L'idée générale :	Entrer dans l'écriture de fiction (description, récit bref, scénette) par une série d'activités reposant sur l'association d'idées et le hasard. Les activités sont à choisir en fonction du groupe (niveau en langue, littérature, familiarité avec les procédés de création...).
Proposition :	Ludique ++ , fiction ++ , identitaire - -

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
1. « De toutes les couleurs » <2-3h> : faire le portrait coloré d'un personnage inventé	Littérature : pratique du portrait, association d'idées Langage : linguistique lexical (couleurs, nuances, objets et choses), pragmatique (décrire quelqu'un)	Collaboration (groupe classe), coopération (binôme), mutualisation, individuel	Tableau blanc, feuilles. Imagier des couleurs (A3), nuanciers, livre-objet mobile ou portraits photographiques	Travailler sur une couleur en groupe-classe : les apprenants donnent tous les objets, aliments, végétaux de la couleur (notés au tableau). Puis lister toutes les couleurs principales et compléter avec l'imagier. En petits groupes, travail sur 1 ou 2 des couleurs à partir des nuanciers (ils trouvent des objets du maximum de nuances possibles). Ils viennent noter au tableau leur(s) liste(s). Création en groupe classe de nuances à partir d'une couleur + un élément => nuancier de la classe => palette individuelle (choix parmi les propositions). Révision de la description physique d'une personne (avec livre-objet mobile ou jeu « qui est-ce ? ») et description d'un personnage imaginaire avec le maximum de nuances de couleurs inventées.
2. « Dessine-moi ton perso » <1h> : dessiner à partir d'un texte	Littérature : s'inspirer d'un texte pour réaliser autre chose, prendre conscience du pouvoir évocateur des mots qui produisent des images Langage : linguistique lexical (couleurs, description physique, vêtements)	Individuel, discussion (en binôme et en groupe classe)	Matériel d'arts plastiques. Imagier des couleurs (A3), nuancier de la classe, textes de l'activité « de toutes les couleurs »	Les textes de l'activité précédente sont redistribués au hasard parmi tous les participants. Chacun dessine le portrait qu'il a reçu et met en légende les couleurs utilisées (montrer un exemple au tableau). Ensuite, les dessins sont montrés à toute la classe et l'écrivain essaye de retrouver qui il a inspiré. Discussion sur les différences texte-dessin.

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
3. « Dialogue entre deux personnages » <1h30-2h> : monter une scénette théâtrale	Littérature : découvrir le genre théâtral (scénette courte), exprimer et projeter des émotions à partir du portrait physique d'un personnage Langagiers : pragmatique (interaction, présentation, expression d'émotions avec moyens verbaux et para-verbaux)	individuel, binôme, rendu collectif	Questionnaire, papier, scène ou espace dégagé. Portraits écrits (et dessinés) des activités précédentes	En binôme, les apprenants s'échangent leurs portraits écrits (et dessinés) et répondent au questionnaire sur le personnage de leur binôme (échelle d'appréciation, de caractère et de goût). Ils montrent leurs réponses à leur binôme et comparent : s'ils ont des goûts communs ou pas, des traits de caractère qui se complètent ou non, etc. En fonction de ça, ils imaginent une scène dans laquelle leurs personnages se rencontrent : rencontre sympathique ou explosive. Ils s'entraînent à la jouer puis la jouent devant la classe.
4. « Récit d'une rencontre » <1h30> : créer un texte collectif par le procédé du cadavre exquis	Littérature : découvrir l'écriture collective et les processus de hasard dans l'écriture et ses effets (comique, absurde), écrire un récit court et utiliser le discours direct Langage : linguistique syntaxique (la phrase, fonction des mots)	Collaboratif (petits groupes)	Canevas de cadavre exquis « la rencontre guidée », tableau blanc	Les apprenants sont répartis en groupe de 4-5 réunis autour d'une table. Expliquer la construction du texte et le principe du cadavre exquis. Ensuite, recueil de mots pour chaque section (adjectifs, noms d'homme célèbre, extraits de discours direct...). Ensuite, réalisation des cadavres exquis en respectant la règle de cacher et plier ce qu'on écrit : soit un par groupe, soit autant que de participants (selon connaissance du processus par le groupe-classe). Découverte de(s) production(s) intra-groupe : le dernier à écrire déroule la feuille et lit tout, puis correction des productions incorrectes au niveau de la langue (pas le droit de modifier le sens des mots). Si plusieurs productions, choix du meilleur cadavre exquis. Lecture au groupe-classe.

Activité < durée > : tâche finale	Objectifs langagiers & littéraires	Modalités de travail	Matériel, Supports	Déroulement
5. « Fusion de personnages » <1h> : alternative dessinée au cadavre exquis	Littérature : découvrir l'importance du hasard dans les processus d'invention, réaliser un livre-objet Langagiers : linguistique lexical (description physique) et pragmatique (décrire une personne)	Collaboratif (par groupe de 4-5)	Ciseaux, relieuse Productions de l'activité « dessine-moi ton perso »	L'idée est de réaliser un livret- mobile à partir des dessins de personnages réalisés dans l'activité « dessine-moi ton perso » réalisée dans ce cas avec un canevas particulier : avoir plié la feuille en 3 dans le sens portrait et réaliser le visage dans le tiers supérieur, le corps et les bras dans la partie centrale, le bas du corps et les jambes dans la partie basse. Percer et découper tous les dessins en fonction des pliures. Réunir toutes les têtes d'un côté, les corps d'un autre et les jambes encore d'un autre. Réalisation collective de la page de couverture : choix d'un titre, écriture de tous leurs noms d'auteurs (cf. Atelier 1, activité « fausses identités »), puis toutes les pages sont reliées. L'objet-livre circule ensuite dans le groupe et les participants s'amuse- nt à mixer leurs dessins pour créer de nouveaux personnages. Une fois tous les livres-objets créés, chaque participant vient présenter un nouveau personnage imaginaire réalisé grâce au livret et le décrit au reste de la classe.

CHAPITRE 2. ANALYSE DU DISPOSITIF

I. Le déroulement des ateliers d'écriture

1. *Gestion de la temporalité*

L'organisation de l'année scolaire à la MLDS a eu de fortes incidences sur le déroulement des ateliers d'écriture. Ainsi, les séances d'ateliers d'écriture ont été entrecoupées de période de stage et de vacances. L'organisation des ateliers a été pensée par cycle entre les périodes d'interruptions, soit :

- deux séances pour l'atelier 1 (avant le départ en stage),
- deux séances pour l'atelier 2 (entre les vacances scolaires et le pont de l'Ascension),
- quatre séances pour l'atelier 3 (fin mai - début juin, période sans interruption scolaire).

Cependant, cette répartition a subi des aménagements dès les premiers ateliers car le rythme de lecture et d'écriture en cours de français tel que j'ai pu l'estimer en observation de classe n'était pas le même pour les mêmes activités en atelier d'écriture, ce que je n'avais pas envisagé malgré la différence forte entre atelier d'écriture et cours de langue.

La comparaison montre que la compréhension des consignes est plus fluide dans le cours de langue, notamment parce que la présentation de celles-ci dans les manuels ou par l'enseignante répond aux mêmes routines depuis le début de l'année scolaire. La consigne molle de l'atelier d'écriture, plus libre, est moins familière aux apprenants qui mettent donc plus de temps à commencer la tâche proposée.

Un autre aspect qui explique que les activités d'atelier d'écriture soient plus longues que d'autres activités de compréhension et de production écrite (du type préparation au DELF ou exercice scolaire) repose sur les genres de texte qui sont pratiqués, qui sont volontairement différents de la littérature scolaire telle qu'elle est connue des apprenants, tout en partageant certaines caractéristiques auxquelles ils peuvent ainsi se familiariser. Ainsi, les ateliers d'écriture proposent de créer une carte de visite, de compléter un portrait chinois, de créer des affiches ou encore de créer un ensemble fait de texte et d'images. Ce sont des genres composites - ce qui les rapproche de la littérature scolaire - mais qui n'appartiennent pas en propre au cadre scolaire. Leur découverte et leur pratique permet ainsi aux apprenants d'identifier cette caractéristique composite des textes scolaires et donc du FLSco tout en l'associant à des écrits hors cadre scolaire, ce qui participe à l'élaboration d'une littérature personnelle (comme avec le portrait chinois, atelier 1, ou les expressions à ne pas prendre au pied de la lettre, atelier 2) et d'une littérature communautaire (comme avec la carte de visite, atelier 1, ou le cadavre exquis, atelier 3). Ce processus de sortir du champ scolaire pour mieux y revenir est forcément coûteux en temps car il demande aux apprenants une posture et des actions différentes de leurs habitudes scolaires, tout en restant dans le cadre de la classe et de l'apprentissage du français.

Ainsi, des ateliers conçus pour quatre heures d'activités ont duré plutôt six heures. Ce sont les

durées effectives qui apparaissent dans le tableau synoptique. Il a fallu gérer ces changements, notamment pour ce qui est du réinvestissement des textes. Il s'est agit d'optimiser ces temps entre les séances : pour les apprenants, travail de recherche de mots individuel à distance, finalisation d'une tâche d'écriture ou préparation de la restitution au groupe (mise au propre pour affichage, entraînement à la lecture à haute voix) ; pour l'animateur, correction des premières versions ou des versions finales et surtout anticipation du début de la séance pour que les apprenants se réinvestissent dans l'atelier et aboutissent à un résultat final malgré l'interruption. Ainsi, une routine s'est mise en place en début d'atelier de revenir sur ce qui a été fait la séance précédente et entre temps et de discuter des ressentis et des avancées des uns et des autres.

2. Gestion des affects

Dans la routine de début d'atelier apparaît la place laissée aux ressentis des participants. C'est en effet une dimension importante d'un atelier d'écriture que de prendre en compte les affects. Nous avons vu que l'écriture est un processus complexe qui permet à l'individu de s'exprimer et d'exprimer son rapport au monde et dans lequel transparaît son rapport à l'écriture.

L'atelier d'écriture, axé sur ce processus, engage donc l'individu dans une réalisation personnelle. De plus, l'atelier d'écriture, et contrairement aux écrits administratifs ou scolaires, est une invitation à exprimer qui on est. Cette dimension identitaire, toujours présente et parfois explicite comme dans le cadre des propositions à forte composante identitaire (atelier 1), peut devenir extrêmement importante dans le déroulement des ateliers, notamment lorsque l'écriture fait remonter des souvenirs personnels.

Le vécu des Mineurs Non Accompagnés est souvent traversé d'épreuves difficiles avant ou pendant l'exil qu'ils n'ont pas envie de partager, encore moins dans le cadre scolaire où on s'expose au regard des pairs et des enseignants. Dans le cadre des ateliers d'écriture, mon expérience m'a montré qu'il ne s'agit pas de nier cette expérience vécue, mais de la prendre en compte dans la construction même des ateliers. C'est pour cette raison que les ateliers proposés mêlent l'identitaire au ludique et/ou au fictionnel au sein même des propositions. Parler de soi devient possible par le jeu (portrait chinois, atelier 1) ou par la voie détournée de la fiction (dialogue entre deux personnages, atelier 3).

De plus, dans le cadre des propositions à dominante identitaire, le choix de la temporalité (pour schématiser : passé, présent et futur) a été important. Ainsi, le passé n'a été que peu évoqué, ou du moins il n'apparaissait pas dans les consignes. L'atelier 2 faisait ainsi appel aux L1 et au souvenir d'expressions idiomatiques dans sa deuxième activité (« Nos expressions étranges expliquées en français »), mais n'imposait pas de raconter son lien personnel à la langue ou au « texte » choisi et travaillé.

Le traitement du futur par les participants a pu s'avérer difficile. Cela s'est notamment observé dans le cadre de l'activité « carte de visite » de l'atelier 1. Ils devaient s'imaginer dans une dizaine d'années, quel métier ils exerceraient, dans quel type d'entreprise, avec quelle fonction, dans quelle ville, etc. Les difficultés d'écriture n'ont pas reposé sur le lexique professionnel ni celui de la communication (adresse, adresse mail, site internet...), mais beaucoup plus sur la projection dans le futur. En effet, de nombreux apprenants ont exprimé leur incertitude quant à leur avenir, notamment sur le droit de rester en France et d'y travailler, l'insertion professionnelle ou encore la réussite d'un diplôme. Cela dépend en effet de nombreuses variables sur lesquelles les Mineurs Non Accompagnés n'ont que peu d'influence, puisque celles-ci dépendent des institutions (droit d'asile, autorisation de rester sur le territoire, aides sociales au delà de la minorité, accès à la formation souhaitée...). Pour autant, la construction d'un projet professionnel est au coeur du dispositif MLDS, et les propositions d'écriture tournées vers le futur étaient orientées dans cette direction sans l'imposer comme objectif.

La gestion des affects, et notamment l'angoisse du passé et l'inquiétude de l'avenir, est donc un des rôles que l'animateur a au sein d'un atelier d'écriture. Lorsque ceux-ci apparaissent dans l'atelier, il s'agit d'élargir les propositions d'écriture afin que les participants puissent au choix exprimer à l'écrit leurs sentiments ou au contraire s'en éloigner pour se rapprocher du ludique ou de la fiction.

Un moment de cristallisation des affects est celui du partage des textes. En effet, le bon déroulement de celui-ci dépend beaucoup du climat de la classe et des relations inter-individuelles. Certains participants peuvent ainsi refuser de montrer ou de lire leurs productions par peur du regard des autres, insécurité linguistique vis-à-vis du français (qui est une L2 pour eux) et insécurité scripturale (langue écrite peu approchée). Il s'agit d'instaurer un climat tel qu'ils peuvent partager leurs textes sans crainte.

Ainsi, la lecture collective et spontanée comme elle est mise en place pour le partage du portrait chinois est un moyen d'inciter à la participation de tous pour construire un texte collectif, composé des morceaux de chacun. Les apprenants peuvent ne pas lire certaines parties de leur travail qu'ils pensent « mauvaises » ou qui sont trop intimes pour être partagées. Un des rôles de l'animateur dans le cadre de lectures de ce type est de veiller à la participation de tous, afin de ne pas exclure par mégarde un participant.

D'autres types de partage sont possibles : lecture à haute voix de son texte ou du texte de quelqu'un d'autre (production courte), affichage et déambulation avec ou sans commentaire oral, tour de table des productions ou mise en scène. Ces partages peuvent être tout autant silencieux qu'oraux et permettent de pratiquer la communication écrite sous plusieurs formes et dans sa dimension asynchrone. Dans toutes les configurations, il s'agit de mettre en place des règles de lecture qui permettent une mise en confiance afin que les participants proposent leurs écrits volontairement : la

lecture et l'écoute doivent être silencieuses, aucune critique ou moquerie n'est permise, le commentaire peut être autorisé seulement sous une forme positive (applaudissement, félicitations, etc.) et après le partage.

L'animateur se doit d'être le premier à adopter cette posture. Ainsi, j'ai pu adopter un rôle d'experte de la langue lors de la construction des textes (aide lexicale, correction syntaxique...) mais, lorsque les temps d'écriture se terminaient ou que les apprenants considéraient que leur texte était terminé, j'adoptais la même posture que les autres participants pour le partage des textes et assurait en tant qu'animatrice le respect des règles de partage par tout le groupe.

3. L'utilisation d'outils d'aide linguistique

L'utilisation d'aides linguistiques et de livres-outils est une constante en atelier d'écriture avec tous les publics, et ceux avec les EANA peu lecteurs et peu scripteurs n'ont pas fait exception : recours au dictionnaire pour l'invention d'un pseudo dès la première activité de l'atelier 1, proposition de multiples imagiers pour l'activité d'écriture d'un portrait chinois (atelier 1) et dans l'atelier 3 (les couleurs) et dictionnaire accessible pour élucider le sens littéral des mots dans les expressions idiomatiques françaises, entre autres.

Cependant, avec un public peu lecteur et peu scripteur, ces outils d'aide à la compréhension et à l'écriture ne sont que peu ou pas connus, et leur utilisation n'est pas automatisée comme cela peut être le cas avec un public qui a suivi une scolarité régulière. Certains seront cependant des ressources pour ce public allophone dans la suite de leur scolarité en classe ordinaire. L'atelier d'écriture est donc l'occasion de faire découvrir ces outils dans une perspective actionnelle : leur découverte et leur utilisation sert directement la réalisation de la tâche finale. Le rôle de l'animateur est alors d'être médiateur entre l'apprenant et l'outil afin que le premier puisse utiliser le second comme une ressource dans le cadre de l'atelier d'écriture mais aussi en dehors, lorsqu'il en aura besoin.

Cela exige un temps supplémentaire dans l'atelier afin de mettre en place des activités de découverte de l'outil. Ainsi, dans l'activité « fausses identités » de l'atelier 1, les apprenants ont cherché les mots proches de la fin de leur prénom dans le dictionnaire, ce qui a donné lieu à une description de l'outil et de son usage par le groupe-classe que j'ai pu compléter, puis une première manipulation individuelle guidée du dictionnaire pour chercher des mots sur la page dans laquelle on retrouvait la suite de 2 ou 3 lettres de la suite choisie dans leur prénom, en cherchant d'abord la 1ère dans l'ordre alphabétique et en trouvant les pages dans lesquelles apparaissaient en haut à gauche la suite de lettres recherchées.

Un outil plus accessible et très pertinent avec un public peu lecteur est l'imagier. Qu'ils proviennent d'un manuel de FLE, d'un livre jeunesse ou d'Internet, ces pages illustrées avec un stock

de mots organisés par thématiques et représentés de manière graphique permettent aux apprenants de découvrir de nouveaux mots, d'en choisir et de se les approprier dans l'écriture d'un texte. Le recours le plus massif à cette ressource linguistique a été dans l'activité du portrait chinois. La manipulation des imagiers s'est réalisée en activité de compréhension du texte d'Yves Tanguy comme en production afin de choisir les mots pour se décrire. L'enrichissement lexical et la reconnaissance de mots ont ainsi directement été investis dans une tâche d'écriture, ce qui permet une mémorisation plus efficace comme on l'a vu dans la deuxième partie de ce mémoire (Chapitre 2, I) : la reconnaissance future des mots et des phonogrammes et morphogrammes qui les constituent est facilitée.

L'atelier d'écriture peut aussi donner lieu à des questions d'ordre syntaxique et entraîner l'explication de points grammaticaux. Que ceux-ci soient anticipés ou pas, il s'agit d'avoir dans la classe un précis de grammaire à portée de main de l'animateur. Cet outil, conçu pour un public francophone, est en effet trop complexe à manipuler pour des apprenants allophones, d'autant plus quand ceux-ci sont peu familiers avec l'écrit.

Les outils d'aide linguistique sont donc très pertinents dans le cadre d'ateliers d'écriture avec un public allophone peu lecteur et peu scripteur, mais il s'agit de bien penser leur usage et leur découverte en amont.

4. Production textuelle des apprenants

Les productions ont été relativement variées entre les apprenants et au fil des séances. On peut ainsi mettre en regard des productions réalisées en début de cycle et des textes écrits à la fin de l'année. Nous analysons des productions textuelles individuelles et collectives en fonction de deux critères : le moment dans le cycle et le processus d'écriture à l'œuvre.

a. Recueillir des mots et les choisir : l'invention d'un pseudo (atelier 1, activité 1) et la création de couleurs (atelier 2, activité 1)

Ces deux activités ont reposé sur un procédé de création lexicale, la contraction pour l'invention d'un pseudo et l'association de mots pour la création de couleurs. Dans les deux cas, il s'est agit d'abord de recueillir des mots puis d'en choisir un ou plusieurs à associer avec un référent, le prénom ou la couleur.

Le recueil des mots a été pour l'activité « pseudo » une étape difficile aux yeux de nombreux apprenants. Si cela peut être en partie imputé au critère phonologique qui servait à établir la liste et à la découverte de l'outil dictionnaire, une autre cause est le rapport nouveau au lexique mis en place en atelier d'écriture. En cours de langue, les apprenants ont tendance à utiliser le premier mot qui leur vient à l'esprit pour exprimer leur idée, alors que l'atelier d'écriture, en décomposant l'acte d'écrire par la réalisation de brouillon, la recherche d'idées et de mots, implique un choix parmi plusieurs

possibilités, choix rendu d'autant plus prégnant que la liste de possibilités a une existence physique puisqu'elle est écrite.

Ce processus de choix a pu décontenancer les apprenants en début de cycle, mais j'ai pu constater en fin de cycle que les activités de recueil de mots et de choix personnel parmi les listes réalisées étaient devenues plus aisées. Cela s'est traduit par une réalisation plus rapide et autonome, ainsi qu'un allongement des listes, même si cela peut aussi être dû aux modalités de travail : le recueil de mots pour le pseudo était individuel avec une aide de l'animateur, tandis que celui des couleurs était collectif, en petit groupe et avec mutualisation.

b. Ecrire pour préparer une production écrite ou orale : l'usage des brouillons au fil des ateliers (ateliers 1, 2 et 3 ; plus spécialement atelier 3, activité 3)

Comme cela a déjà été dit (cf. Partie 2, Chapitre 2, III, 3), l'atelier d'écriture a pour objectif d'aboutir à un texte sinon fini, du moins partageable avec le reste du groupe et éventuellement l'extérieur. Cependant, pour atteindre cet objectif, l'atelier est construit en étapes pendant lesquelles les apprenants sont amenés à écrire des mots, des idées, des versions préliminaires qui vont les conduire à écrire un texte.

La recherche de mots et l'élaboration de listes, qu'elles soient réalisées individuellement ou en groupe, font ainsi partie intégrante du processus d'écriture, comme vu plus haut (cf. 4.a). Certains ateliers impliquent également le « remplissage » de formulaires, ce qui permet d'inventer et/ou décider des informations qu'on veut transmettre avant de les organiser sous la forme d'un texte (voir le formulaire d'informations professionnelles pour la carte de visite, activité 2 de l'atelier 1, ou le questionnaire de rencontre pour le dialogue entre 2 personnages, activité 3 de l'atelier 3). Enfin, l'écriture de brouillon permet la correction par l'animateur (pendant l'atelier ou entre deux séances, par exemple pour le portrait écrit, activité 1 de l'atelier 1), l'inter-correction (par un ou plusieurs autres apprenants, par exemple avec la relecture du cadavre exquis, activité 4 de l'atelier 3) ou plus souvent l'auto-correction, avec des évolutions entre le brouillon et le texte partagé (constaté en atelier 2).

Il est par ailleurs intéressant pour certaines activités de ne pas forcément rechercher l'élaboration d'un texte écrit finalisé afin que les apprenants prennent conscience de l'intérêt de l'écrit dans l'élaboration de la pensée. Ainsi, le dialogue entre 2 personnages (atelier 3) passe par des phases de préparation écrite (questionnaire de rencontre individuel, construction du dialogue en binôme), mais la tâche finale, une scénette mettant en scène une rencontre, est une activité de production orale. Pour la réaliser, l'écrit s'est fait support sans être la finalité. Les apprenants n'ont pas été perturbés par ce changement d'activité langagière dans la tâche finale, ce qui montre que le processus d'écriture en atelier s'adapte à d'autres finalités que la production d'un écrit : l'atelier d'écriture porte l'écriture en tant que méthode au moins autant qu'en tant que fin.

c. Compléter un texte du portrait chinois (atelier 1, activité 3) au cadavre exquis (atelier 3, activité 4)

On peut noter que cette méthode d'écriture suit dans la forme celle d'un exercice scolaire, le texte à trous, tout en invitant à des « réponses » libres et personnelles. C'est peut-être ce qui a permis l'aboutissement des productions écrites pour ces deux activités malgré de fortes différences par ailleurs.

L'écriture du portrait chinois était une activité individuelle et libre à dominante identitaire : les apprenants n'avaient pas à compléter toutes les propositions, seulement celles qu'ils souhaitaient. Aucun participant n'a rien écrit, ils ont tous rempli au moins trois items. On peut voir différentes stratégies dans la réalisation pour les 14 participants à cet atelier : linéaire continu (écriture de haut en bas sans laisser de blanc) pour 6 écrivains, linéaire lacunaire (écriture de haut en bas en ne répondant qu'à certaines propositions) pour 5 d'entre eux, et sélectif (réponses aux items dans un ordre libre) pour les 3 autres. Que ce soit au niveau quantitatif (nombre d'items remplis) ou au niveau qualitatif (qualités des réponses en fonction de l'adéquation à la question posée), les stratégies linéaire lacunaire et sélective sont plus efficaces que la première, pour laquelle on constate que les réponses sont moins nombreuses et parfois très éloignées des questions (exemple : un apprenant a rempli la moitié de son portrait chinois avec des couleurs à toutes les lignes d'écriture, peu importe la question).

L'écriture collective du cadavre exquis était à dominante ludique et reposait fortement sur les compétences grammaticales et métalinguistiques des apprenants, donc très différente du portrait chinois dans son contenu. Toutefois, elle partageait cette forme de texte à trous telle que nous l'avons présenté. De par l'organisation de l'écriture d'un cadavre exquis, la seule stratégie possible était linéaire. La modalité de travail, collaborative, a encouragé les apprenants à ne pas laisser de blanc et à tenter toujours une réponse. Au niveau qualitatif, et bien que l'exercice soit difficile, les réponses sont en adéquation avec les questions grammaticales et sémantiques (« écrire un adjectif au féminin », « écrire un nom de personnage féminin connu », « écrire un verbe d'action au présent à la 3e personne du pluriel », etc.) pour la majorité des items. Si on peut imputer cette évolution à la modalité de travail pour le quantitatif et au travail de préparation pour le qualitatif, on peut également présager que les apprenants se sont familiarisés avec les pratiques d'écriture libre au cours des ateliers, rendant la forme du texte à trous à réponse libre plus accessible : ils étaient moins surpris par la liberté de choix dans la rédaction d'une réponse.

d. Ecrire d'après un modèle : de la carte de visite (atelier 1, activité 2) au portrait écrit (atelier 3, activité 1)

Ecrire d'après un ou plusieurs modèles est une activité qui n'a pas été évidente pour les apprenants, par exemple avec l'invention d'une carte de visite. Après avoir identifié le type

d'informations, leur organisation et l'utilité d'une carte de visite, nous avons réalisé en groupe-classe un modèle reprenant les différentes informations à mettre sur la carte et une proposition d'organisation.

La tâche qui suivait normalement la construction du modèle était l'écriture de la carte de visite, mais lorsque la consigne a été donnée d'écrire sa propre carte pour la personne qu'on sera dix ans plus tard, tous les apprenants se sont mis à écrire... le modèle écrit au tableau, soit du recopiage. Le phénomène s'est répété pour un certain nombre d'entre eux après l'écriture collective d'un exemple au tableau : ils ont copié celui-ci. Cette difficulté à se détacher du modèle pour produire un texte personnel est sans doute à attribuer à l'habitude scolaire de copier la leçon ou la correction écrites au tableau, habitude que les apprenants ont en cours de FLES et en cours de préparation au DELF.

Un des enjeux du cycle d'ateliers d'écriture a été d'élargir cette représentation de l'écrit au-delà de la copie de ce qui existe déjà sous une forme écrite ailleurs, enjeu qui a été au moins en partie atteint puisque dans le cadre de l'écriture du portrait écrit (atelier 3, activité 1) aucun apprenant n'a recopié l'exemple réalisé au tableau lors de la phase d'écriture individuelle.

- e. Réaliser un texte composite : intérêt de l'image en complémentarité du texte (atelier 2, activités 1 et 2 ; atelier 3, activités 2 et 5)

Un des types d'écrits qui a été pratiqué dans le cycle d'atelier d'écriture est le texte composite qui, comme nous l'avons vu en partie 2, chapitre 1, est extrêmement courant dans la littérature scolaire. Ainsi, pour expliquer des expressions idiomatiques françaises et des langues de première socialisation ou secondes, les apprenants ont réalisé des affiches qui mêlaient texte, l'expression, et image, illustrations du sens littéral ou du sens figuré de l'expression.

Si l'atelier a révélé des compétences lexicales avancées (capacité à exprimer par l'image un double-sens notamment), il a aussi montré que les apprenants sont suffisamment familiers de supports multimodaux comme les affiches pour les comprendre, les interpréter et les inventer. Leurs affiches étaient efficaces sur le plan de la communication visuelle ; caractères écrits gros, organisation de l'image réfléchie (soit linéaire sous forme de bande-dessinée pour raconter une histoire, soit synthétique avec un dessin représentant l'idée générale) et volonté de lier le texte et l'image. Ainsi, certains apprenants ont souhaité mettre du discours dans leur dessin représentant une situation de communication et m'ont demandé d'expliquer le système des bulles de bande-dessinée et d'autres ont insisté pour ajouter une légende à base de flèches pour expliciter ce que représentait leur dessin. Faire « écrire » un support mêlant texte et image est donc une activité très pertinente en atelier d'écriture avec ce public peu scripteur.

Faire « lire » une image est également une démarche intéressante, comme j'ai pu le voir par exemple avec l'atelier 3, qui passe constamment du texte à l'image. Ici les apprenants réalisent une image d'après un texte écrit par un autre participant à l'atelier, puis ces images sont le support à

d'autres activités, notamment orales : dialogue joué (activité 3), discussion (activité 2), description (activité 5). Se crée ainsi une « intertextualité » au sein de la classe qui permet d'approcher les différences de perception entre l'image et le texte, l'écriture-invention et la lecture-réception.

II. Comparaison avec d'autres dispositifs existants pour le public EANA +16 ans

1. Les ateliers d'écriture avec le groupe 2 de la MLDS EANA

Le dispositif d'ateliers d'écriture a également été mis en place avec le groupe 2 de la MLDS EANA, de niveau plus avancé en langue française. Ce groupe d'apprenants a bénéficié d'une scolarité plus longue et plus régulière bien qu'incomplète. Par conséquent, ils ont un niveau de littératie plus élevé dans au moins une de leurs langues parlées : ils maîtrisent les pré-requis à la lecture et à l'écriture et possèdent les compétences de compréhension et de production écrite dans au moins une langue.

Avec ce groupe, la finalité des ateliers d'écriture était donc différente tout en restant proche, puisqu'il s'est agi de développer leurs compétences écrites en français langue étrangère, sans passer par les apprentissages premiers de l'écriture. Les ateliers proposés à ce groupe ont été conçus dans cette finalité et en fonction des compétences du groupe. Ainsi, les ateliers reposaient plus souvent sur des textes littéraires (poème, fragment de roman) ou plus complexes (page web), l'utilisation du dictionnaire et des TICE comme aides linguistiques se faisait en quasi-autonomie et surtout les textes produits étaient plus complexes, tant sur des critères linguistiques (syntaxe, vocabulaire) que sur des critères formels (longueur, cohésion).

Cependant, il est à noter que le cycle d'ateliers d'écriture a débouché sur moins de productions abouties et peu de partage. Cela peut être imputé à un climat de classe différent du groupe 1, qui était très soudé, respectueux les uns envers les autres et volontaire. Le groupe 2 s'est, d'une manière générale, moins investi dans les tâches d'écriture, notamment lorsqu'elles devaient se poursuivre sur le temps personnel, et le partage des textes a été plusieurs fois un moment de tension dans le groupe (manque d'écoute, moqueries...).

La comparaison dans le déroulement des deux cycles d'ateliers d'écriture nous permet de dire que la réussite et l'évolution d'un atelier d'écriture dépendent extrêmement de ses participants, et qu'il s'agit de prendre en compte les attitudes individuelles vis-à-vis de l'écriture, de son apprentissage, de l'école, ainsi que le climat de classe propre à chaque groupe dans la conception et l'animation.

2. Les ateliers d'écriture de l'UPE2A Mounier

Un autre dispositif d'atelier d'écriture très proche de celui que j'ai mis en place à la MLDS EANA du Lycée Argouges est celui des classes UPE2A ouvertes au mois de mars 2018 au Lycée Mounier de Grenoble. Dans ces classes, un atelier d'écriture de deux heures hebdomadaires a été

intégré au programme dès le début de la formation qui s'est déroulée de mars à juin 2018 en période scolaire.

Les apprenants, âgés de 15 à 18 ans et pour une grande majorité MNA (comme à la MLDS), ont été répartis en cinq groupes en fonction de leur niveau en FLE et en langue écrite à leur arrivée dans le dispositif. L'enseignante chargée des ateliers d'écriture a donc adapté ses propositions aux différents groupes. Ainsi, l'enseignante a proposé un atelier d'écriture autour de la carte postale et des vacances à plusieurs de ses groupes. Les observations réalisées sur plusieurs séances avec des groupes différents montrent les constantes d'un atelier d'écriture avec un public EANA +16, mais aussi les adaptations nécessaires.

Les constantes observées dans tous les ateliers d'écriture au Lycée Mounier tiennent notamment de la posture et des rôles de l'enseignante. Celle-ci tient en premier lieu un rôle d'animatrice : elle est force de proposition dans les consignes, distribue supports de travail, documents et matériel, gère le passage d'une activité à une autre et la composition de groupes de travail et assure un certain partage des tâches et de la parole, notamment lors de la mutualisation des recueil de mots entre les différents groupes. Elle est également tutrice experte de la langue en apportant une aide individualisée aux apprenants qui la demandent ou en ont besoin et évaluatrice lorsqu'elle vérifie la compréhension des mots-clés, la forme des lettres, l'organisation sur la page, l'orthographe et la syntaxe, etc.

Les attitudes des groupes face aux propositions d'écriture dépendent du rapport à l'écriture et du niveau de littératie de chacun. Ainsi, le groupe 4, de niveau très avancé en FLE et en langue écrite, qui a été scolarisé normalement jusqu'à leur arrivée en France ou presque, est très autonome sur la découverte des textes, la lecture, la recherche de mots et l'écriture d'un texte. Ce n'est pas le cas des autres groupes observés. Le groupe 3, estimé au niveau A2, n'a pas le même niveau de littératie et, face à des activités similaires au groupe 4, ne réagit pas de la même manière. L'enseignante adapte alors ses consignes et les modalités de travail. Par exemple, le groupe 3 démontre une certaine passivité, une difficulté à se mettre dans l'action d'écriture, que l'enseignante comble en proposant le travail en petit groupe plutôt qu'en individuel et en utilisant le tableau comme support commun, ce qui amène les apprenants chacun leur tour à être physiquement actif pour venir noter un mot ou une phrase au tableau. S'il y a un refus de participation, l'enseignante rappelle le cadre scolaire et l'obligation afin que tous participent.

Une autre constante des ateliers d'écriture conçus et animés par cette enseignante repose sur la place centrale de l'image, et plus précisément les documents authentiques iconographiques, qui sont les déclencheurs aux tâches d'écriture pour tous les groupes, sauf, et c'est à noter, le groupe 1, entièrement analphabète, pour qui les documents sont fabriqués. Cet appui sur des documents iconographiques permet aux apprenants de se détacher de la réalité immédiate et de développer leur

imagination sans passer par les mots des autres : ils peuvent ainsi s'appuyer sur leurs propres mots, les leurs individuellement ou ceux partagés sous forme de liste avec tout le groupe-classe, pour écrire un texte personnel à partir des images.

Le groupe 1, considéré comme analphabète, est celui dont l'atelier d'écriture diffère le plus des propositions faites aux autres groupes. Cela tient au fait que les pré-requis de la lecture et l'écriture ne sont pas connus : les objectifs littéraires ne sont pas les mêmes. Il s'agit pour eux de décoder les lettres, comprendre le fonctionnement syllabique et s'entraîner à l'écriture de lettres, mots et phrases avant de pouvoir comprendre ou produire un texte écrit.

Comme nous l'avons vu dans le cadre de nos ateliers, les élèves analphabètes ont toutefois des compétences liées à la littératie, notamment une conscience phonologique qui peut être liée à l'apprentissage de langues secondes (dont le français) et une conscience des rôles de l'écrit et des contextes d'utilisation dans la société dans laquelle ils vivent. En fonction de ce profil d'apprenants, l'enseignante adapte l'atelier d'écriture. La séance observée a montré qu'il se divisait en deux temps : le premier dédié à l'entraînement à l'écriture (alphabet, copie des lettres cursives et de mots), le deuxième concentré sur la découverte de textes en réception ou en production. L'activité proposée dans le cadre de l'atelier carte postale relevait de la compréhension et de la production : après avoir distribué des images relatives à trois pays différents (Japon, Canada, Italie) mélangées les unes aux autres, l'enseignante lit trois cartes postales (textes fabriqués) à voix haute et lentement. Les apprenants doivent retrouver les éléments cités et les réunir sur une feuille. Lorsque tous les éléments sont positionnés sur une « carte postale », l'enseignante passe à la correction assurée en partie par les apprenants. A ce moment-là, les apprenants collent l'élément sur la bonne carte postale et écrivent dessous son nom tel qu'il est écrit au tableau.

On constate des similitudes entre ce cycle d'ateliers d'écriture et le nôtre au delà du public : la construction même des ateliers répond à une certaine logique. Ainsi, l'alternance des modalités de travail, le recueil de mots avant l'écriture, les types de proposition (fictive, ludique, identitaire), l'appui sur des documents authentiques sont des choix méthodologiques qu'on retrouve. De même, les objectifs des ateliers d'écriture sont relativement proches : amélioration des compétences en production écrite FLE, découverte de plusieurs genres de texte et préparation aux écrits scolaires (méthodologie d'écriture : pratique du brouillon, recherche de mots...).

III. L'apport du dispositif d'atelier d'écriture dans la formation linguistique et scolaire des EANA +16 au sein de l'Education Nationale

1. Pour les apprenants : effets des ateliers d'écriture sur l'apprentissage du français écrit et du FLSco

Les ateliers d'écriture ont permis aux apprenants de focaliser une partie de leurs

apprentissages sur le français écrit. Ils ont ainsi pu développer leur littératie sur plusieurs plans :

- d'abord d'un point de vue scolaire (FLSco) : découverte d'écrits de type professionnel, méthodologies d'élaboration des textes (recueil de mots, analyse de la situation de communication, mise en phrase), compétences « méta » (processus cognitifs décomposés, discussions sur l'écrit, les unités lexicales, syntaxiques et textuelles, termes métalinguistiques pour décrire la syntaxe), approche du texte composite ;
- ensuite d'un point de vue personnel : découverte de textes, ouverture à d'autres genres et à d'autres usages de l'écrit que dans le cadre administratif et scolaire, écriture de soi.

Le rapport à l'écriture a également pu évoluer pour certains. Il est important de noter que l'apprentissage de la langue écrite dans une autre langue que la L1 (dans notre cas, le français) peut entraîner une représentation de l'écrit associée uniquement au français ou aux langues occidentales. Ainsi, dans des activités interculturelles comme dans le deuxième temps de l'atelier 2, certains apprenants ont exprimé l'impossibilité pour eux d'écrire dans une autre langue que le français et ont, dans le même temps, douté de la pertinence de l'activité (pour nombre d'entre eux, leur(s) L1 n'ont pas leur place dans le contexte scolaire français). Encourager l'appel aux connaissances plurilingues et pluriculturelles des apprenants permet de valoriser et de développer des compétences liées à l'interaction et la médiation, centrales en démarche actionnelle. L'écrit devient alors un médium qui permet de parler de soi et de sa culture : le rapport aux langues évolue parallèlement au rapport à l'écriture, qui peut être le support à plusieurs langues, y compris celles qui n'ont pas de système codique écrit formalisé.

Le partage des textes est une activité cruciale pour la même raison que la prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturel : il fait évoluer le rapport à l'écriture, et donc le rapport à soi-même. Ainsi, sur l'atelier 2, lorsque les apprenants les moins en confiance avec leurs capacités en production écrite, considérés analphabètes ou en difficulté d'apprentissage, ont partagé leurs textes et que ceux-ci ont été applaudis par le reste du groupe, ils ont développé une confiance en eux et accepté, malgré leur refus initial, d'afficher leurs productions dans la classe, visible à d'autres personnes que celle de l'atelier (leurs professeurs et d'autres de l'établissement, personnel d'entretien des locaux, élèves en classe ordinaire).

2. Pour l'institution : l'apport des ateliers d'écriture à l'apprentissage du français langue de scolarisation

Ce mémoire rend compte de la mise en place d'un dispositif d'atelier d'écriture avec un public d'apprenants dont on peut penser qu'ils ne sont pas aptes ou concernés par l'écriture créative et personnelle : des allophones peu lecteurs et peu scripteurs par manque de scolarisation. Il montre qu'un tel dispositif est d'une part possible en adaptant les objectifs, les consignes et la durée des

activités et, d'autre part, intéressant pour l'apprentissage du français écrit et le développement de la littératie dans le cadre scolaire.

Le CASNAV de l'Académie de Grenoble souhaite poursuivre la promotion des pratiques d'ateliers d'écriture avec des publics allophones peu lecteurs et peu scripteurs, comme le montre l'intégration d'un atelier d'écriture au dispositif de formation UPE2A ouvert en cours d'année 2017-2018 au Lycée Mounier. Afin de développer ces pratiques, les enseignants spécialisés en UPE2A alphabétisation ou MLDS EANA sont invités à prendre appui sur les ateliers que j'ai mis en place et synthétisé dans un livret pédagogique, de même que le cycle d'ateliers pour EANA +16 déjà lecteurs et scripteurs (cf. Annexes 2 et 3). Ces livrets sont des outils à destination des enseignants FLES en contact avec ce public qui souhaitent intégrer la démarche d'atelier d'écriture à leurs méthodes d'enseignement.

3. Pour l'équipe pédagogique : l'intégration des ateliers d'écriture au dispositif de la MLDS

Pour l'équipe pédagogique de la MLDS, les ateliers d'écriture ont permis d'ajouter aux apprentissages fondamentaux un focus sur l'écrit et plus précisément la production écrite. De plus, l'atelier d'écriture se présentait dans sa forme différemment des autres cours, aux enseignements plus formels. Cette diversification des pratiques s'est révélée pertinente avec certains apprenants peu à l'aise avec le cadre scolaire.

L'atelier d'écriture s'inscrit également en complémentarité du dispositif existant en développant l'aspect socio-culturel de la formation et l'ouverture aux pratiques artistiques et créatives. En effet, cette dimension n'avait été que peu intégrée aux enseignements du fait de l'absence d'intervenant en arts plastiques sur l'année scolaire.

Enfin, la formation de la MLDS pour les EANA +16 et notamment l'accueil des élèves peu lecteurs et peu scripteurs est un dispositif pérenne. Le livret d'ateliers d'écriture et l'échange de pratiques durant le stage permettent aux enseignantes coordinatrices d'intégrer l'atelier d'écriture comme nouvel outil didactique d'entrée dans l'écrit et de développement de la littératie avec leurs prochaines promotions.

4. Pour la stagiaire en formation : compétences développées par la mise en place du dispositif d'atelier d'écriture

La mise en place du dispositif m'a également apporté personnellement le développement de compétences en enseignement, en conception didactique et gestion de projet et en découverte d'un milieu professionnel.

Au niveau de l'enseignement, j'ai pu inscrire un ensemble de pratiques cohérentes dans la durée, expérimenter les démarches créatives en didactique des langues, adapter mes enseignements à un public particulier et nouveau (petit niveau, jeunes adultes, migrants, peu lecteurs et peu scripteurs)

et développer mes compétences en gestion de groupe et différenciation.

En conception didactique, j'ai pu intégrer l'élaboration de séquences didactiques (ici des ateliers d'écriture) à un projet concret, la préparation des élèves à l'inclusion en milieu scolaire ordinaire (formation professionnelle). Pour cela, j'ai évalué la situation, préparé un plan d'action, mis en place des actions en coordination avec les enseignantes référentes et en évoluant en fonction du contexte.

Enfin, j'ai découvert le milieu professionnel de l'enseignement du FLES dans le système scolaire français et notamment le secondaire. Je me suis appuyée sur les ressources institutionnelles et j'ai inscrit mes actions d'enseignement dans une dynamique d'inclusion et d'égalité des chances, piliers idéologiques de l'Education Nationale.

IV. Difficultés et freins à la mise en place du dispositif d'ateliers d'écriture et pistes d'amélioration

1. Difficultés et limites des ateliers d'écriture en MLDS avec un public allophone peu lecteur et peu scripteur

a. Le manque d'outils et de ressources adaptés au public

La mise en place d'atelier d'écriture avec un public FLE demande beaucoup d'adaptations du dispositif et de la démarche au public d'apprenants, notamment par rapport à leur niveau en langue et leur connaissance des littératies en contexte français. Cependant, c'est une démarche qui a été pensée et développée en didactique du FLES et de nombreux ouvrages, tant théoriques (Auger, 2010 ; Mouginot, 2014) que pratiques (Bara *et al.*, 2011 ; Vorger *et al.*, 2016), permettent de mettre en place la démarche dans une classe. Dans le cadre de la méthodologie actuelle de la démarche actionnelle, l'atelier d'écriture est une activité pertinente, que ce soit dans la logique de la tâche ou dans la définition de l'apprenant comme un sujet, un acteur social qui s'inscrit dans le monde (cf. Partie 2, Chapitre 2, III, 3). Ainsi, des propositions d'écriture, des formations professionnelles et des fiches didactiques sont accessibles aux enseignants de FLES pour promouvoir la pratique d'ateliers d'écriture en cours de langue.

La difficulté n'est donc pas tant de s'adapter à un public FLE/FLSco, quel que soit son niveau, que de s'adapter à un public peu lecteur et peu scripteur. En effet, les propositions d'écriture, y compris celles pour les niveaux A1 ou A2 sur l'échelle du CECR, considèrent le public FLES comme des apprenants avec un niveau avancé en littératie. C'est le cas pour les ateliers d'écriture comme dans tout le champ de la didactique du FLES, par exemple les sujets de production écrite du DELF ou encore les entraînements à l'écriture dans les manuels : toutes les propositions considèrent les apprenants de FLES comme des sujets maîtrisant déjà les prérequis de l'écrit, une conscience linguistique, du métalangage et une familiarité avec les genres d'écrits dans leur littératie personnelle,

professionnelle et scolaire. Bref, des apprenants ayant déjà atteint et dépassé le niveau-seuil en littératie selon l'échelle de l'OCDE (2013). Les ateliers d'écriture en FLES apparaissent alors comme une voie pour faire connaître et pratiquer les normes françaises, et les objectifs d'écriture sont très rapidement de passer de la phrase au texte, de développer l'écriture littéraire personnelle à l'instar de ce qui se fait avec le public francophone en atelier d'écriture, ou encore de produire dans le but de publier les textes écrits.

Cela ne peut pas fonctionner avec des allophones peu lecteurs et peu scripteurs : ils n'ont pas tous les prérequis en matière de littératie et l'atelier d'écriture ne consiste pas seulement à ajouter et pratiquer les normes françaises aux littératies existantes des élèves (le niveau de littératie individuelle n'est pas suffisant). L'atelier d'écriture avec notre public doit se situer à un autre niveau, celui d'une entrée dans l'écrit de manière générale et non pas seulement dans la littératie scolaire française, et s'adapter pour permettre la découverte de l'existence même de différents genres et de différents usages de l'écrit en contexte scolaire et non-scolaire. Il ne s'agit pas de cerner les usages et les représentations de l'écrit en France, mais de découvrir ce que peut être l'écrit et quels usages en sont possibles dans une approche globale. Les apprenants découvrent l'écrit dans le contexte français, et comme cette découverte se situe à un autre niveau que pour des allophones au niveau de littératie élevé, les objectifs pédagogiques et didactiques de l'atelier s'en trouvent modifiés : passer de la lettre au mot puis à la phrase, développer la créativité avant d'envisager l'écriture littéraire, diffuser les écrits dans un contexte sécurisant.

L'une des pistes pour monter les ateliers d'écriture dans cette voie serait alors de se tourner vers les ressources existantes pour les publics qui entrent dans l'écrit, mais l'atelier d'écriture n'est pas une démarche courante en formation pour adultes et les supports pour les enfants ne sont pas adaptés à notre public presque adulte. Certains ouvrages, très contextualisés, comme *Le goût des mots* de Pimet (2004) spécifiquement réalisé pour un public guyanais adulte en alphabétisation ou post-alphabétisation, sont cependant des sources d'inspiration pour la création d'activités dans notre contexte.

Ce manque de ressources adaptées m'a conduit à passer beaucoup de temps sur la conception des ateliers, la création des activités, des supports, la définition des consignes et des modalités d'écriture, dans l'espoir que le travail que j'ai créé constitue à l'avenir une ressource pour les enseignants et enseignantes de FLES-FLSco et les ingénieurs et ingénieures de formation qui souhaiteront intégrer les ateliers d'écriture à leur(s) dispositif(s) de formation pour un public peu lecteur et peu scripteur.

b. [La difficile continuité entre les séances](#)

D'autres difficultés sont plutôt relatives au contexte d'enseignement-apprentissage. En effet, malgré un engagement important de la part des élèves de la MLDS dans la formation, il est arrivé

plusieurs fois que certains soient absents en classe, souvent à cause de rendez-vous administratifs qui leur ont été imposés.

Assurer une continuité entre les séances d'un atelier quand les apprenants sont absents relève d'un véritable défi : les apprenants absents sur les premières séances n'ont pas le matériel lexical, grammatical ou textuel que le reste du groupe a travaillé et ne sont pas en mesure de réaliser la tâche finale, tandis que des élèves présents aux premières séances mais absents lors de la réalisation ou de la restitution de leurs textes ressentent une frustration vis-à-vis du projet, qui est pour eux inabouti.

Je n'ai pas trouvé de solution « miracle » à cette irrégularité de présence dans le groupe. J'ai parfois offert un tutorat individuel pour que l'apprenant effectue les activités préparatoires à la tâche finale plus rapidement pendant que le reste du groupe avançait dans la production finale. Cependant, l'accélération des activités a souvent nui à leur compréhension et leur réalisation et le retard accumulé suite à deux heures d'absence est relativement difficile à rattraper.

D'autres fois, lorsque les modalités de travail s'y prêtaient, j'ai fait s'intégrer les apprenants à des binômes préexistants afin que d'autres apprenants leur expliquent ce qui avait été fait et ce qu'ils auraient à faire ensuite. Cette coopération n'est pas une démarche commune pour les apprenants et implique une mémorisation de ce qui a été fait la séance précédente, ce qui n'est pas évident tant la mémoire de ces élèves est sollicitée, et ce d'autant plus que leur niveau de littératie est faible : sans l'écrit pour déléguer au papier des « mémos » tels des rendez-vous, des démarches administratives, des contacts, etc., les capacités de mémorisation des apprenants ne sont pas tournées uniquement vers leurs apprentissages, mais aussi vers les préoccupations quotidiennes et administratives.

Enfin, concernant la frustration de ne pas aboutir sur la production d'un texte, j'ai pu proposer aux plus autonomes et aux plus motivés d'écrire leur texte sur leur temps personnel, texte que j'ai corrigé par la suite. Cette proposition a été intéressante pour certains car elle a permis l'aboutissement du travail, mais pour d'autres elle est restée sans suite. Son principal écueil est que la tâche d'écriture se déroule sur un temps beaucoup plus long que la réalisation des textes en atelier et il y a une désynchronisation entre le travail que l'apprenant écrivant réalise et celui de ses camarades en même temps que cela place l'apprenant dans deux tâches d'écriture en simultané : celle qu'il « rattrape » sur son temps personnel et celle sur laquelle il travaille en atelier d'écriture avec le reste du groupe.

Cette difficile continuité entre les séances a également entraîné un grand regret relatif à la valorisation des productions des apprenants : celles-ci n'ont pas pu être partagées avec l'extérieur de la classe. Une meilleure continuité aurait peut-être permis de s'engager auprès d'acteurs éducatifs de l'établissement (documentaliste, administration) ou d'acteurs sociaux (centres d'hébergement des Mineurs Non Accompagnés, ASE...) afin d'exposer ou de restituer en public les productions et ainsi offrir une reconnaissance de leur travail aux participants.

c. Des lacunes pour entrer dans l'écrit

Un autre type de difficultés rencontré lors de la mise en place de ce dispositif se situe au niveau didactique et non plus contextuel. En effet, le nombre de séances (neuf) et le moment de leur inscription dans le calendrier scolaire (troisième trimestre) ont été des contraintes déterminant les choix didactiques pour ce projet.

A posteriori, je pense qu'un tel dispositif d'atelier d'écriture doit être mis en place sur une année scolaire complète, et ce afin d'ajouter des savoir-faire aux objectifs d'apprentissage, comme par exemple le geste technique de l'écriture qui n'a pas du tout été traité dans le cycle que nous proposons. Plusieurs raisons l'expliquent : les apprenants catégorisés analphabètes étaient arrivés au mois de mars à un certain niveau dans la maîtrise de ce prérequis à l'écriture et le temps disponible pour les ateliers d'écriture ne permettait pas l'intégration d'activités qui sont par nature souvent très longues (calligraphie, écriture sur différents supports...).

Ce n'est pas seulement l'apprentissage des prérequis dans une démarche active et créative qui manque à ce cycle d'ateliers d'écriture, mais aussi, à l'autre bout du spectre d'objectifs, l'aboutissement à des objectifs littéraires qui correspondent au niveau-seuil : en compréhension, la capacité à lire et comprendre des textes relativement denses et à interpréter et évaluer un message ; en production, la capacité à produire un texte cohérent en autonomie. La durée limitée du cycle d'ateliers d'écriture n'a pas permis d'atteindre de tels objectifs.

Un autre aspect qui aurait pu être mieux traité dans le cadre des ateliers d'écriture est la diversité des supports, textuels et non-textuels. En effet, mes ateliers d'écriture se sont appuyés sur des supports en grande partie textuels (cf. Annexe 2, « Documents supports » des ateliers 1 et 2).

L'atelier 3 se distingue car les supports étaient iconographiques et pour une partie créée par les apprenants eux-mêmes dans le cadre de l'atelier d'écriture. J'ai pu observer que cet appui sur des documents non-textuels permettait aux apprenants de trouver leurs propres mots dans leur lexique mental, ce qui a donné lieu à des productions de texte originales, détachées d'un quelconque modèle. De même, dans le cadre des ateliers d'écriture de l'UPE2A Mounier, j'ai pu constater que l'appui sur des documents authentiques non langagiers, comme par exemple les cartes postales amenées par l'enseignante pour identifier le support et déclencher le recueil collectif de mots, était très pertinent avec les apprenants allophones car ils puisaient dans leur lexique personnel des mots qu'ils partageaient avec le reste de la classe en les expliquant au fur et à mesure.

L'enseignante a par ailleurs présenté d'autres ateliers d'écriture sur lesquelles elles s'appuient sur des enregistrements sonores musicaux ou « d'ambiance » (campagne, café, rue, etc.) pour initier une mise en mots des éléments repérés et des impressions ressenties. Cela permet aux apprenants un accès direct au document, sans un guidage fort de l'enseignant pour accéder au sens comme c'est le cas avec le texte. Diversifier les supports pas seulement en termes de textes (littéraires et non-littéraires, professionnels et personnels...) mais aussi en termes de supports (visuels, auditifs, etc.)

aurait donc pu être une piste de sélection de documents plus accessibles aux apprenants que ne l'étaient mes propositions, qui ont nécessitées un engagement fort de ma part pour le guidage et sont parfois restées difficiles d'accès pour une partie du groupe (cf. I, 4, d).

2. Pistes d'amélioration du dispositif

La pertinence du dispositif d'atelier d'écriture en MLDS avec un public allophone peu lecteur et peu scripteur s'observe dans les résultats à la production écrite du DELF A1. Mis à part les apprenants catégorisés analphabètes en début d'année et qui, du fait de difficultés cognitives ou d'une rupture de scolarité, n'ont pas progressé assez pour être autonome dans l'élaboration d'un message personnel écrit (support d'évaluation type : écrire une carte postale de ses vacances à un ami), le reste du groupe n'a pas reçu de note éliminatoire à l'écrit comme cela arrive souvent avec ce public du fait d'une non-adéquation entre l'examen du DELF, conçu pour un public qui a atteint le niveau-seuil en littératie, et les apprenants du groupe 1 de la MLDS qui n'ont pas ce prérequis.

Cependant, le dispositif d'ateliers d'écriture pourrait être amélioré en plusieurs points. Au niveau didactique, il serait pertinent de développer :

- l'intégration de supports visuels et auditifs pour recueillir des mots sans passer par le texte,
- des activités centrées sur la technicité de l'écriture (calligraphie, création sur des supports multiples autres que le papier, etc.),
- la sélection d'une plus grande gamme de fragments de textes littéraires adaptés au public (slam, poèmes courts...),
- la découverte active de genres plus personnels (journal, lettre, carte postale...) afin de développer d'autant plus la littératie personnelle des apprenants,
- la création d'outils d'auto-évaluation afin que les apprenants puissent estimer l'évolution de leurs productions de texte.

Au niveau du contexte également, quelques pistes se dessinent afin de rendre le dispositif plus efficace auprès du public :

- intégrer le dispositif à la formation MLDS de manière pérenne (intégration au programme et à l'emploi du temps, intégration aux bulletins scolaires, etc.),
- valoriser les productions écrites dans le milieu scolaire par l'organisation d'une exposition ou d'une lecture publique,
- assurer une continuité du dispositif sur l'année scolaire d'octobre à juin en prenant en compte toutes les périodes d'interruption (vacances, stage, ponts, examens...)
- si possible, diviser la classe en demi-groupe afin que l'enseignant animateur puisse intervenir de manière individuelle plus facilement et puisse mettre en place une différenciation pédagogique pertinente.

Conclusion

Le cycle d'atelier d'écriture pour apprenants allophones peu lecteurs et peu scripteurs est une des actions menées sur mon terrain de stage. Elle m'a conduit à m'intéresser à tout un champ de la didactique du FLES que je connaissais peu et qui dépasse le cadre du FLES : la littératie. L'exploration de ce concept, la découverte des différentes manières dont il est étudié dans le domaine universitaire et dont on peut l'utiliser dans la construction didactique et l'enseignement sont venues redéfinir ce que je considérais comme l'écrit et ce que j'en excluais, mes représentations de l'objet écrit, son rapport avec le monde de l'école et c'est finalement tout mon rapport à l'écriture qui s'est retrouvé redéfini. Au fil de mes lectures, le projet didactique s'est redéfini : il ne s'agissait plus seulement d'améliorer les capacités de production écrite en français des apprenants de petit niveau et de leur faire découvrir différents types de textes ou même de les initier aux pratiques d'écriture littéraire et aux dynamiques ludiques, identitaires et fictionnelles qui s'y rencontrent, non. Il s'agissait de faire évoluer le rapport à l'écriture des apprenants comme moi j'ai pu le vivre par les lectures : construire une relation à l'écrit par l'écriture, ouvrir les représentations de la scripturalité au-delà du champ scolaire et instaurer une confiance en ses capacités de production sont devenus des enjeux de taille.

Le déroulement des ateliers d'écriture m'a montré que ce sont des enjeux de taille, mais qu'ils correspondent pleinement à ceux de l'entrée dans l'écrit et du développement de la littératie, dans les deux sens que nous présentions en introduction. En effet, si les ateliers d'écriture sont là effectivement pour développer des compétences liées au lire-écrire, ils sont là aussi pour faire découvrir les pratiques écrites dans le contexte français scolaire et non-scolaire et les enjeux qui y sont associés. On pourrait se dire que ces objectifs nous éloignent de la lutte contre l'illettrisme et même de l'apprentissage du FLSco, mais l'expérience montre que s'éloigner du purement fonctionnel est une manière de développer les compétences qui donne du sens aux apprentissages.

Ainsi, notre questionnement didactique du « comment faire » semble trouver une réponse dans les objectifs qu'on donne au projet d'atelier d'écriture : il ne vient pas à revers des méthodes progressives mises en place en alphabétisation, il vient plutôt les compléter et agir sur d'autres plans que l'apprentissage fonctionnel de l'écrit, soit la construction d'un rapport à l'écriture qui soit plus large que dans le seul cadre scolaire et qui permette au sujet-apprenant d'être pleinement un acteur social grâce aux compétences écrites qu'il aura acquises à l'école. Il s'agit donc d'adapter une démarche conçue pour des locuteurs natifs en dehors du cadre scolaire afin de rendre cela possible, notamment en développant des supports multimodaux non scolaires, en proposant de s'écarter par la fiction ou l'écriture personnelle de la littératie scolaire tout en s'appuyant sur ses normes (formulaire, cartes de visite, textes à trous, etc.), en mêlant la dimension identitaire de l'écriture au ludique et à la

fiction, et enfin en variant d'autant plus les modalités de travail pour construire au sein du groupe une communauté d'écriture.

Ce ne sont sans doute pas les seules adaptations possibles, mais ce sont celles que j'ai mises en place dans ce dispositif particulier. Pour mettre en place une démarche d'écriture créative et personnelle dans le cadre scolaire, l'enseignant doit forcément interroger son contexte de manière à toujours s'adapter au public et le faire évoluer dans l'écriture au-delà de ses représentations initiales. Enfin, il faut s'attendre à être surpris par les apprenants peu lecteurs et peu scripteurs car, s'ils n'ont pas forcément les prérequis ni les compétences minimales pour pouvoir écrire en autonomie en français, ils ont par contre beaucoup de choses à exprimer et un désir de le faire par écrit qui dépasse largement tous les objectifs langagiers qu'on peut définir dans un plan de cours.

Entrer dans l'écrit par la production est donc une source de motivation et d'épanouissement pour les apprenants : en investissant leurs apprentissages dans une tâche d'écriture personnelle qu'ils vont partager avec autrui, l'acte d'écriture devient une manière d'exprimer qui on est et son rapport au monde, et l'investissement dans l'apprentissage augmente à mesure que la tâche finale se dessine. Pour conclure, on peut donc inscrire notre dispositif d'atelier d'écriture dans le cadre de la démarche actionnelle, ce qui explique pourquoi l'atelier d'écriture s'est peu à peu popularisé dans le domaine du FLES. Il s'agit peut-être maintenant d'inscrire l'écriture comme un enjeu tout aussi important que la lecture ou la production orale pour les apprenants peu lecteurs et peu scripteurs, et mettre à plat la progression de l'apprentissage entre les activités orales et écrites et réception et production qui se constatent dans les dispositifs d'alphabétisation pour allophones : pourquoi l'oral primerait-il sur l'écrit et pourquoi la compréhension est-elle le seul aspect de l'écrit mesuré par l'OCDE ? Les apprenants de la MLDS m'ont prouvé que l'écriture ne leur était pas inaccessible, loin de là, et qu'elle venait motiver les apprentissages linguistiques et les autres activités langagières, de même que la cohésion dans un groupe et la représentation des enjeux. A nous enseignants et acteurs éducatifs d'intégrer l'écriture créative à nos méthodes afin qu'elle soit un levier d'apprentissage de la langue et du code écrit chez nos apprenants.

Bibliographie

Publications officielles : institutions internationales

Hermange, M.-H. (2002). Rapport sur l'illettrisme et l'exclusion sociale. Parlement européen : Bruxelles. <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+XML+V0//FR>>

OCDE & Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques ; Ottawa : Statistique Canada.

OCDE & Statistique Canada. (2013). *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques ; Ottawa : Statistique Canada. <<http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/publications.htm>> [consulté le 23/05/18]

Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. <[unicef.fr/sites/default/files/userfiles/50154.pdf](http://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/50154.pdf)> [consulté le 12 janvier 2018].

Parlement Européen. (2006). *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Journal officiel de l'Union européenne 30.12.2006 (2006/962/CE).

Publications officielles : institutions françaises

Défenseur des Droits. (2017). *Moins de 18 ans, j'ai quels droits ?* Dila : Paris.

Doineau E. & Godefrot J.-P. (2017). *Rapport d'information au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*. Présidence du Sénat : Paris. [en ligne] <www.senat.fr/rap/r16-598/r16-5981.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Circulaire n°2002-063 du 20-03-2002 : *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Circulaire n°2002-100 du 25-04-2002 : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). Circulaire n°2002-102 du 25-04-2002 : *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Circulaire n°2013-035 du 29-03-2013 : *Réseaux Formation Qualification Emploi (FOQUALE)*.

République française. (1946). *Constitution du 27-10-1946*. [en ligne] <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071193&dateTexte=&categorieLien=cid>>

République française. (2018). *Code de l'Éducation*. [en ligne] <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>>

Méthodes d'entrée dans l'écrit à l'âge adulte et cadres de référence :

Lire et Ecrire. (2014). *Abécédaire du formateur, Analphabètes et débutants à l'oral : questions d'apprentissages*. Bruxelles : Lire et Ecrire. [en ligne, consulté le 12 mars 2018] <<http://www.lire-et-ecrire.be/Analphabete-et-debutant-a-l-oral-questions-d-apprentissages>>

Lire et Ecrire. (2017). *Comprendre, réfléchir et agir sur le monde, Balises pour l'alphabétisation populaire : cadre de référence pédagogique*. Bruxelles : Lire et Ecrire. [en ligne, consulté le 12 mars 2018] <<http://www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>>

Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Communautés européennes. (2007). *Un cadre de référence européen : compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. [En ligne] <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf>

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.

Méthodes d'ateliers d'écriture :

Bara S., A.-M. Bonvalet & C. Rodier. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble : PUG, coll. Les outils malins du FLE.

Bon, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

Coppens B., P. Lemaître. (2002). *L'atelier des mots*. Paris : Casterman.

Pimet, O. (2004). *Le goût des mots. Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*. Matoury : Ibis rouge.

Vorger, C., D. Abry & K. Bouhoueva. (2016). *Jeux de slam : ateliers de poésie orale*. Grenoble : PUG, coll. Les outils malins du FLE.

Béal Y. & F. Maïaux (dir.). (2018). « Création et champ social "Les ateliers d'écriture : quelles dynamiques de transformation ?" : Actes des 10èmes rencontres internationales des ateliers d'écriture du 20 au 23 octobre 2016 à Echirolles (Isère-France) ». Cahiers de poèmes, 76-77. Grenoble : GFEN.

Lectures universitaires :

Abric, J.-C. (Ed). (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Adami, H. (2012). « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs*, 29,(2), pp. 9-44. <[10.3917/savo.029.0009](https://doi.org/10.3917/savo.029.0009)>

Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Ed. des Archives contemporaines.

Barré de Mignac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Nouvelle édition [en ligne]. Ville-neuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion (généré le 28 mai 2018). Doi:<[10.4000/books.septentrion.11518](https://doi.org/10.4000/books.septentrion.11518)>

- Bautier, E. (2008). « Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? », Conférence prononcée dans le cadre du colloque international *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. Poitiers, 12-15 novembre.
- Beillerot, J. et al. (1989). *Savoir et rapport au savoir, Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.
- Besse, J.-M. (2003). *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris : Retz, VUEF.
- Bishop, M. (2006). « Chronique « didactique ». La didactique de l'écriture et la question du sujet ». *Le français aujourd'hui*, 155,(4), 97-103. doi:10.3917/lfa.155.0097.
- Blanche-Benveniste C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.
- Bourgain, D. (1994). « Raisons et écriture ». In Barré de Mignac, C. & Bourgain D. (Eds), *Ecrire et faire faire, Actes de l'université d'été*. Ecole normale supérieure de Fontenay-St-Cloud : Cahiers de Fontenay, p. 63-86.
- Buors, P. & F. Lentz. (2009). « Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire ». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127–150. doi:<10.7202/045326ar>
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.
- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, 3. [en ligne] <<http://apliut.revues.org/427612>> [consulté le 10/11/2017].
- Chrétien Guillemette, K. (2007). *Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français chez les immigrants allophones adultes*. Mémoire de Master de Linguistique. Montréal : Université du Québec, 195 p.
- Chnane-Davin F. & J.-P. Cuq. (2017). « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones », *Lidil* [En ligne], 56, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 30 novembre 2017. URL : <<http://lidil.revues.org/4726>>
- Cope B. & M. Kalantzis. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.
- Dabène L. & C. Degache (dir.). (1996). « Comprendre les langues voisines ». In *ELA*, n° 104. Paris : Didier Erudition.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (1992). « Compétences scripturales et pratiques d'écriture ». In J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Ed.), *L'illettrisme en questions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. p. 101-108.
- Delamotte E., V. Liquète & D. Frau-Meigs. (2014). « La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités ». *Spirale*, n°53, p. 145-156.
- Dejean C. & F. Mangenot. (2005). « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17. Paris : Association de didactique du FLE.
- Drot-Delange B. (2014). « Littéracie informatique : quels ancrages théoriques pour quels apprentissages ? ». *Spirale*, n°53, p. 121-131.

Etienne S. (2007). « Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés ». In Forestal C., *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs. Études de Linguistique Appliquée*, n° 145, p. 93-100.

Fayol, M. 2013. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF

Flavell J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving », In L.B.Resnick *The Nature of Intelligence*. Hillesdale : NJ Laurence Erlbaum Associates.

Fugazzi, B. & V. Ross. (1992). *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Analyse de la situation*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 55 p.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Macaire D. (2011). « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». In Molinié M. (dir.). *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales-Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action* (Europe - Asie). Cergy-Pontoise : CRTF. pp. 15-24.

Malone, S.E. & R.F . Arnone. (1998). *La planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves*. Coll. «Principes de la planification de l'éducation », no 58. Paris: UNESCO, Institut international de la planification de l'éducation.

Masny, D. (2001). «Pour une pédagogie axée sur les littératies multiples», dans MASNY, Diana (dir.) *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*, Outremont : Éditions Logiques, p. 15-25.

Mathis, N. & M. Cros. (2018). « Multilittératies et écriture avec des apprenants FLE », *Lidil*, n° 57 | 2018, mis en ligne le 01 mai 2018, consulté le 07 mai 2018. URL : <<http://journals.openedition.org/lidil/4877>>

Mouginot, O. (2014). *L'atelier d'écriture créative en didactique du Français Langue Étrangère*. Mémoire de Master de Didactique du français et des langues. Paris : Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Meyer, J.-P. (2014). « Pour une littéracie visuelle ». *Spirale*, n°53, p. 133-144.

Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne : Peter Lang.

Pierre, R. (2003). « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques ». *Revue française de linguistique appliquée* VIII, p. 121-137.

Leclercq, V (dir.). (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF. 199 p.

Leclercq V. (dir.). (2008). « Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés ». *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, n°1, Université de Lille 1.

Leclercq V. (2007). « La formation de base : publics, dispositifs pratiques ». *Savoirs*, n° 13, pp. 9-55.

Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF

Roberts, P. (1995). « Defining literacy: Paradise, nightmare or red herring? ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, no 4, p. 412-432.

Schneider E. (2014). « Y a-t-il une littéracie adolescente ? ». *Spirale*, n°53, p. 61-72.

Vicher, A. (2008). « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : un choix politique et didactique », *Synergies Sud-Est européen*, n° 1, p. 31-44.

Viriot-Goeldel C. & C. Delarue-Breton. (2014). « Des textes composites à l'école : nouvelle littéracie scolaire, apprentissages et inégalités ». *Spirale*, n°53, p. 21-32.

Table des sigles

ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, création en 2000, remplace le GPLI.

ASSR2 : Attestation Scolaire de Sécurité Routière niveau 2

B2i : Brevet Informatique et Internet

BTS : Brevet de Technicien Supérieur, diplôme validant une formation professionnelle à Bac +2

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle, diplôme de niveau V validant une formation professionnelle pour un métier spécifique.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

CFG : Certificat de Formation Générale attestant de l'acquisition des compétences à acquérir en fin de cycle III dans le système scolaire français pour des élèves qui n'ont pas pu valider ces compétences en même temps que leur classe d'âge.

CIO : Centre d'Information et d'Orientation, structure de l'EN à destination des élèves spécialisée dans l'orientation professionnelle.

DELFI : Diplôme Elémentaire de Langue Française, délivré par le CIEP et reconnaissant un niveau en français langue étrangère dans de nombreux pays du monde, dont la France.

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé en France

EN : Education Nationale

FOQUALE : réseau FOrmation QUALification Emploi

FLE : Français Langue Etrangère

FLES : Français Langue Etrangère et Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

GPLI : Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, instance nationale française créée en 1984 et remplacée en 2000 par l'ANLCI

LE : Langue(s) Etrangère(s), également L2

LM : Langue(s) Maternelle(s), également L1

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

MGIEEN : Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale

MNA : Mineur Non Accompagné

NSA : Non Scolarisés Antérieurement

OCDE :

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des illustrations et tableaux

Figure 1 : Evolution nationale du nombre de Mineurs Non Accompagnés en France de 2004 à 2017 (doineau & Godefroy, 2017).....	11
Figure 2 : Groupe 1 - Répartition de l'effectif en fonction de la scolarité antérieure.....	14
Figure 3 : Arbre d'objectifs du projet d'ateliers d'écriture en classe EANA MLDS Alphabétisation & FLES	24
Atelier 1 : Présentations en 3 temps.....	68
Atelier 2 : Sans queue ni tete	70
Atelier 3 : la rencontre-choc.....	71

Table des annexes

Annexe 1 : Transcription de l'entretien avec l'enseignante coordinatrice FLE et alphabétisation.....	
Annexe 2 : Livret d'ateliers d'écriture avec des EANA peu lecteurs et peu scripteurs.....	
Annexe 3 : Livret d'ateliers d'écriture avec des EANA +16.....	

Table des matières

Introduction.....	3
Partie 1 : L'accueil des élèves allophones de plus de 16 ans dans le système scolaire français.....	6
Chapitre 1. Le droit inaliénable à la scolarité en France et sa prise en charge par l'Education Nationale : le cas des élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans	7
I. Le droit à la scolarité et à l'accompagnement linguistique dans les textes de lois	7
1. Selon le droit international.....	7
2. Dans le droit européen	8
3. Dans le droit français	9
II. L'application de ce droit dans le système scolaire français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France de plus de 16 ans.....	10
1. Les circulaires de l'Education Nationale relatives à l'accueil et la scolarisation des EANA de plus de 16 ans	10
2. La coordination des CASNAV	12
3. Les dispositifs d'enseignement adaptés aux élèves peu ou non scolarisés antérieurement	12
Chapitre 2. Le public de la MLDS Argouges pôle EANA : des Mineurs Non Accompagnés au parcours scolaire discontinu, voire inexistant	14
I. Parcours scolaire des élèves allophones scolarisés en MLDS affectés au groupe 1	14
II. Profil linguistique et rapport à l'écrit des apprenants.....	16
1. Des élèves plurilingues	16
2. Un rapport à l'écrit varié.....	16
III. Autres spécificités du public : le statut de Mineur Non Accompagné.....	17
Chapitre 3. La prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés dans les dispositifs MLDS : une année de formation pour se mettre à niveau et s'orienter	19
I. Le pôle EANA de la Mission de Lutte contre le Décrochage scolaire du Lycée André Argouges	19
1. L'établissement scolaire et le dispositif MLDS	19
2. Mission et projet pédagogique de la MLDS pôle EANA	20
3. L'équipe pédagogique : trois enseignantes formatrices et coordinatrices et des intervenants extérieurs.....	20
II. L'intégration de l'enseignante-stagiaire au sein du dispositif.....	21
1. Evolution de la commande.....	21
2. Projet mis en place	23
3. Problématique et méthodologie	25
Partie 2 : Notions-clés et méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture.....	26
Chapitre 1. Définitions et distinctions conceptuelles autour de l'écrit.....	27
I. Analphabétisme, illettrisme et littératie : des concepts pour penser les compétences écrites et leur maîtrise.....	27
1. Analphabétisme et illettrisme : des concepts populaires mais problématiques	27

a.	Étymologie et définition de l'analphabétisme	27
b.	L'illettrisme : un mot-clef des politiques éducatives françaises	29
2.	La littératie : un concept nouveau pour une représentation différente des compétences écrites	30
a.	Distinction avec l'alphabétisation et l'illettrisme	30
b.	Littératie sociale et littératie individuelle : deux niveaux d'analyse pour un même concept	31
c.	Les littératies : typologies des pratiques liées au lire-écrire	35
II.	Concepts fondamentaux de l'écrit en lien avec la littératie.....	38
1.	L'écrit, un mot polysémique qu'on peut distinguer de l'oral	38
2.	Le code écrit : un ensemble de systèmes articulés entre eux	40
3.	La lecture : décodage et compréhension	41
4.	L'écriture : geste graphique et compétences scripturales	43
5.	Le rapport à l'écriture	44
a.	La dimension psycho-affective et les approches psychanalytiques	45
b.	L'aspect cognitif du rapport à l'écriture	45
c.	La dimension sociolinguistique du rapport à l'écriture	46
d.	Intérêt de l'intégration du rapport à l'écriture au concept de littératie	48
Chapitre 2. Acquisition et apprentissage de l'écrit, démarches didactiques et focalisation sur les ateliers d'écriture.....		50
I.	Les spécificités de l'apprentissage de l'écrit.....	50
1.	Entrer dans l'écrit : pré-requis, découverte du système codique et construction d'un lexique mental.....	50
2.	L'apprentissage de la compréhension écrite par la lecture et de la production écrite par l'écriture	51
3.	Entrer tardivement dans l'écrit : apprendre à l'âge adulte	54
II.	Différentes méthodes d'apprentissage de l'écrit : des approches fonctionnelles à une didactique conscientisante.....	55
1.	Les approches traditionnelles d'alphabétisation	55
2.	Une didactique axée sur les littératies et le rapport à l'écriture	56
a.	Sensibilisation à la diversité des textes	57
b.	Conscientisation du rapport à l'écriture	58
3.	Entrer tardivement dans l'écrit en FLES.....	59
a.	Intégrer le rapport à l'écriture à la démarche actionnelle du CECR	59
b.	En formation pour adultes : l'alphabétisation populaire de Lire et Ecrire	59
c.	En contexte scolaire dans l'EN	61
III.	Focalisation sur les ateliers d'écriture.....	62
1.	Aperçu des différentes pratiques d'ateliers d'écriture	62
2.	Caractéristiques générales de l'atelier d'écriture	62
a.	Les différents types de propositions d'écriture	62
b.	L'individu écrivant.....	63

c. La consigne molle	63
d. La culture de l'écrit	64
3. Lien avec les démarches actionnelles en didactique des langues	64

Partie 3 : Le dispositif d'ateliers d'écriture pour public allophone peu lecteur et peu scripteur et sa mise en place 66

Chapitre 1. Présentation du dispositif d'atelier d'écriture et de son déroulement 67

I. Choix méthodologiques	67
II. Trame générale des ateliers d'écriture.....	68

Chapitre 2. Analyse du dispositif..... 74

I. Le déroulement des ateliers d'écriture.....	74
1. Gestion de la temporalité	74
2. Gestion des affects	75
3. L'utilisation d'outils d'aide linguistique.....	77
4. Production textuelle des apprenants.....	78
a. Recueillir des mots et les choisir : l'invention d'un pseudo (atelier 1, activité 1) et la création de couleurs (atelier 2, activité 1)	78
b. Ecrire pour préparer une production écrite ou orale : l'usage des brouillons au fil des ateliers (ateliers 1, 2 et 3 ; plus spécialement atelier 3, activité 3).....	79
c. Compléter un texte du portrait chinois (atelier 1, activité 3) au cadavre exquis (atelier 3, activité 4).....	80
d. Ecrire d'après un modèle : de la carte de visite (atelier 1, activité 2) au portrait écrit (atelier 3, activité 1)	80
e. Réaliser un texte composite : intérêt de l'image en complémentarité du texte (atelier 2, activités 1 et 2 ; atelier 3, activités 2 et 5).....	81
II. Comparaison avec d'autres dispositifs existants pour le public EANA +16 ans	82
1. Les ateliers d'écriture avec le groupe 2 de la MLDS EANA.....	82
2. Les ateliers d'écriture de l'UPE2A Mounier	82
III. L'apport du dispositif d'atelier d'écriture dans la formation linguistique et scolaire des EANA +16 au sein de l'Education Nationale	84
1. Pour les apprenants : effets des ateliers d'écriture sur l'apprentissage du français écrit et du FLSco	84
2. Pour l'institution : l'apport des ateliers d'écriture à l'apprentissage du français langue de scolarisation	85
3. Pour l'équipe pédagogique : l'intégration des ateliers d'écriture au dispositif de la MLDS	86
4. Pour la stagiaire en formation : compétences développées par la mise en place du dispositif d'atelier d'écriture.....	86
IV. Difficultés et freins à la mise en place du dispositif d'ateliers d'écriture et pistes d'amélioration	87
1. Difficultés et limites des ateliers d'écriture en MLDS avec un public allophone peu lecteur et peu scripteur	87
a. Le manque d'outils et de ressources adaptés au public	87
b. La difficile continuité entre les séances	88
c. Des lacunes pour entrer dans l'écrit.....	89

2. Pistes d'amélioration du dispositif.....	91
Conclusion	92
Bibliographie	i
Table des sigles	vi
Table des illustrations et tableaux.....	vii
Table des annexes	vii
Table des matières	viii