



HAL
open science

L'atelier d'écriture interculturel : un dispositif d'accompagnement pour favoriser le passage à l'écriture du français chez l'adulte allophone débutant

Marta Cecilia Cano Franco

► To cite this version:

Marta Cecilia Cano Franco. L'atelier d'écriture interculturel : un dispositif d'accompagnement pour favoriser le passage à l'écriture du français chez l'adulte allophone débutant. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01835029

HAL Id: dumas-01835029

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835029v1>

Submitted on 11 Jul 2018

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

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



**L'atelier d'écriture interculturel : un dispositif d'accompagnement pour
favoriser le passage à l'écriture du français chez l'adulte allophone débutant**

Marta Cecilia CANO FRANCO

Sous la direction de Catherine FRIER et Alain CHARTIER

UFR LLASIC

Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et Communication

Sciences du Langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues – 60 ECTS
3FE – Formation de Formateurs en Français Écrit – orientation professionnel

Année Universitaire 2017-2018



**Atelier d'écriture interculturel : un dispositif d'accompagnement pour
favoriser le passage à l'écriture du français chez l'adulte allophone débutant**

Marta Cecilia CANO FRANCO

Sous la direction de Catherine FRIER et Alain CHARTIER

UFR LLASIC

Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et Communication

Sciences du Langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues – 60 ECTS
3FE – Formation de Formateurs en Français Écrit – orientation professionnel

Année Universitaire 2017-2018

Résumé / Abstract

Ce mémoire porte sur l'expérimentation d'un atelier d'écriture interculturel ayant pour but de favoriser le passage à l'écriture du français chez l'adulte allophone débutant en France. La recherche s'inscrit dans le champ de la socio didactique des langues et particulièrement dans la didactique du Français Langue Étrangère. Elle adopte une approche ethnographique et écolinguistique visant l'accompagnement de l'adulte allophone à surmonter ses blocages pour oser écrire en Français. L'adulte construit ses représentations par rapport au manque et ne valorise pas ses acquis. L'inégalité entre ceux qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas l'écriture du français engendre une violence symbolique qui positionne l'adulte dans une situation de manque, d'insécurité scripturale et de dévalorisation de soi. L'analyse des questionnaires, des enregistrements d'interactions, des prises de notes individuelles et des portfolios éclaire le déplacement des représentations et la reprise progressive de la confiance au long de l'atelier. Des pistes didactiques sont proposées pour le corps enseignant.

Mots-clés : andragogie, violence symbolique, insécurité scripturale, interculturalité, médiation, amphibie culturel, passeur d'écriture.

This thesis focuses on the evaluation of an intercultural writing workshop to foster the transition to French writing in allophone beginner adults in France. The study is concerned with the social dimension of didactics, particularly the didactics of French as a foreign language. To frame the discussion, the study adopts an ethnographic and eco-linguistic approach to support the adult allophone to overcome his fears of writing in French. He typically builds his representations in relation to what it is missing and not to what it has been acquired. The inequity between those who master the French writing and those who do not, generates a symbolic violence that positions the adult in an adverse situation, causing scriptural insecurity and self-deprecation. Analysis of questionnaires, recordings of interactions, individual note taking and portfolios show the shift in representations and the gradual recovery of trust throughout the workshop. Didactic tracks are proposed for the teaching staff.

Keywords: andragogy, symbolic violence, scriptural insecurity, interculturality, mediation, cultural amphibian, writing passer.

Remerciements

Ce travail est dédié à Chantal et François Sautriau, ma famille grenobloise :

La bonhomie à fleur de peau. Merci de m'avoir adoptée.

Je souhaite en premier lieu remercier l'AVF de Meylan, et plus particulièrement sa Présidente, Geneviève SANSON, qui m'a ouvert un espace pour mener à bien cette étude. Je voudrais également remercier les participantes de l'atelier d'écriture pour leur résilience et leur investissement avec l'expérimentation du dispositif : ma meilleure récompense était de savoir qu'elles auraient voulu continuer dans l'aventure de l'écriture.

Également, je remercie le soutien de mes deux directeurs de mémoire, Catherine Frier et Alain Chartier, qui avec la sagesse et la douceur qui les caractérisent m'ont encouragée quand je n'y croyais plus. Je leur sais gré du temps qu'ils m'ont accordé et de leur sensibilité pour me comprendre et étayer mon projet.

Par ailleurs, je suis reconnaissante à Eliane Burnet, Béatrice Gauthier et Dominique Serre d'avoir mis leur grain de sel dans ce document avec les tournures de la langue française.

Un grand merci à mes professeurs de l'Université Grenoble Alpes et particulièrement à Françoise Boch, Marie-Hélène Lachaud et Catherine Muller pour avoir balisé mes ateliers d'écriture avec leurs enseignements. Un regard de gratitude aussi pour mes collègues de pupitre, Caroline Cesbron, Grâce Gobaigbona, Janet Bendaoud et Sophie Colas pour leur soutien inconditionnel dans les moments les plus difficiles de ce parcours.

Enfin, j'embrasse ma famille colombienne, spécialement, mon neveu Luis Alejandro Cano, qui m'a poussée à croire que je pouvais continuer ma vie en France.

À toi, Henri, toujours, là-haut.

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 : CANO

PRENOM : Marta

DATE : 17 mai 2018 SIGNATURE :

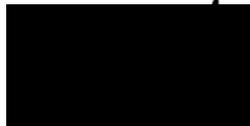


Table des matières

Table des matières.....	5
Introduction	8
1. Chapitre I – État de l’art	12
1.1. Questionnement initial et contexte	12
1.2. État de l’art.....	12
2. Chapitre II – Cadre conceptuel.....	13
2.1. L’andragogie ou l’art d’enseigner aux adultes	14
2.2. Le passage à l’écriture	18
2.3. La compétence scripturale	19
2.4. La violence symbolique	21
2.5. L’insécurité scripturale	22
2.6. Le rapport à l’écriture.....	24
2.7. La biographie langagière	25
2.8. Les motivations et les représentations de l’écriture.....	26
2.9. La médiation.....	28
2.9.1. La médiation sociale	29
2.9.2. La médiation interculturelle	29
2.9.3. La médiation éducative	32
2.9.4. Le médiateur interculturel	32
2.9.5. Le passeur culturel	35
2.10. L’acculturation à l’écrit.....	36
2.11. L’atelier d’écriture au centre du dispositif	38
2.11.1. L’atelier	38
2.11.2. L’Écriture.....	39
2.12. Les balises d’un atelier d’écriture.....	41
2.13. L’Animateur	42
3. Chapitre III – Approche Méthodologique	43
3.1. Problématique, hypothèses et objectifs du mémoire.....	43
3.2. Démarche méthodologique mise en œuvre	44
3.2.1. Le terrain	44
3.2.2. Le choix d’une approche écologique et ethnographique.....	47

3.2.3.	Les participants.....	48
3.2.4.	Corpus de l'étude	50
3.3.	Le dispositif : les variantes de l'atelier d'écriture interculturel	51
3.4.	Les balises de l'atelier d'écriture interculturel.....	53
3.4.1.	Un appel aux sens de l'atelier interculturel	53
3.4.2.	Une passerelle entre deux langues et deux cultures	54
3.5.	Description d'une séance	57
4.	Chapitre IV – Analyse de données.....	61
4.1.	Sentiment d'insécurité : malaise initial	62
4.2.	Menace : le visage de la violence symbolique.	66
4.2.1.	Le cas de Anne.....	67
4.2.2.	Le cas de Cecilia.....	69
4.3.	Émotion: l'abandon	70
4.4.	Détour : déplacement des représentations	72
4.4.1.	L'arbre en couleur	73
4.4.2.	L'Acceptation.....	74
4.5.	Réconciliation et réparation : restitution de la confiance.....	76
4.6.	Les Portfolios (Annexe E).....	81
4.6.1.	Les calligrammes parlent.....	81
4.6.2.	Portfolio de Jane : la résilience.....	82
4.7.	Le retour des participants dans les notes individuelles	84
5.	Chapitre V - Limites et apports de l'atelier d'écriture interculturel.....	88
5.1.	Limites	88
5.2.	Les principaux apports du dispositif.....	89
	Références bibliographiques	93
	Annexes	98
	Annexe A : Questionnaire initial.....	98
	Annexe B : Questionnaire final.....	99
	Annexe C : Transcriptions des interactions en classe.....	100
	Annexe D : Retours des ateliers – Jane	106
	Annexe D : Retours des ateliers – Luz	107
	Annexe D : Retours des ateliers – Maud	108
	Annexe D : Retours des ateliers – Sonia.....	109

Annexe D : Retours des ateliers– Anne	110
Annexe D : Retours des ateliers – Cecilia	111
Annexe E : Portfolios	112
Annexe E : Portfolios – Luz	113
Annexe E : Porfolios – Maud	114
Annexe E : Portfolios – Sonia.....	115
Annexe E : Portfolios – Anne	116
Annexe F : Le présent de l’indicatif - Maurice Laurent	117
Annexe G : Chanson de Françoise Hardy – La question	118
Annexe H : Banque de mots - Imparfait	119
Annexe I : Extrait du livre	120
Annexe J : Atelier d’écriture – Autour de mains.....	121
Annexe K : Répertoire langagier des participantes – Jane	122
Annexe K : Répertoire langagier – Luz.....	123
Annexe K : Répertoire langagier – Maud	124
Annexe K : Répertoire langagier – Sonia	125
Annexe K : Répertoire langagier – Anne	126
Annexe K : Répertoire langagier – Cecilia.....	127
Annexe L : Souvenirs d’enfance (main gauche) – Cecilia	128
Annexe L : Présent (main droite) – Cecilia	129
Annexe M : Collage d’écrits– Jane.....	130
Annexe N : Calligramme – Jane	131
Annexe O : Histoire de vie – Jane	132
Annexe P : Poème – Jane	133
Annexe Q : Bande dessinée – Jane.....	134
Annexe R : Affiche promotionnel atelier d’écriture interculturel	135

Introduction

Dans le cadre du Master 2 « Formation de Formateur en Français Écrit » de l'Université Grenoble Alpes, à Grenoble, France, ce mémoire présente une étude dans le champ de la Didactique de Français Langue Étrangère (FLE). Il porte sur l'expérimentation d'un dispositif visant à favoriser le passage à l'écriture des adultes allophones¹ et, plus particulièrement, sur la conception des dix ateliers d'écriture interculturels pour de nouveaux arrivants à Meylan-Grésivaudan, France.

Après la visite et l'enquête dans deux centres de formation pour analyser les enjeux liés à l'exercice du métier de formateur dans le domaine de l'écrit, les observations ont permis de dévoiler que, malgré les efforts pour rendre l'écriture accessible au public, la représentation sociale et la représentation de soi en tant que faible scripteur en français deviennent des mécanismes reproducteurs d'inégalités sociales et sources de tensions identitaires, provoquant des difficultés et des blocages au moment du passage à l'écriture.

À l'institut de Formation Rhône Alpes (IFRA) à Echirolles, la Coordinatrice du centre de formation avait exprimé sa joie du fait que ce centre proposait un titre professionnel – premier titre niveau BEP appelé Parcours Assistance de Vie aux Familles (ADVf) – qui permettait de passer l'oral en vue du concours d'Aide-Soignante. Elle avait ajouté que ce diplôme était intéressant pour les adultes allophones immigrés qui ne maîtrisaient pas l'écrit parce que « [...] ils ne seront pas pénalisés par l'écrit puisqu'ils ont l'expérience et les compétences requises [...]. Ça permettrait de valoriser leurs parcours [...] et que l'écrit ne soit pas toujours un frein [...] un handicap » (Coordinatrice, communication personnelle, 26 octobre 2017).

À l'Accueil des Villes Françaises (désormais AVF) à Meylan, ville proche de Grenoble, une adulte allophone, nouvelle arrivante en France, avait témoigné qu'elle avait appris des mots en Français en faisant la lecture à ses enfants. Mais que pour l'écrit, elle était perdue : « Je suis incapable de les aider en Français » (Adulte allophone, communication personnelle, 5 octobre 2017). Elle a manifesté plus tard, dans un entretien que j'ai réalisé pour approfondir son ressenti, qu'elle n'osait pas écrire : « [...] Je me sens frustrée [...] Les fautes me sautent aux yeux ». (Adulte allophone, communication personnelle, 1^{er} décembre 2017). Récemment, j'ai été moi-même la cible de ce discours inquisiteur à travers un commentaire que j'ai reçu par email concernant une

¹ Personne dont la langue maternelle est distincte de la langue majoritairement parlée dans le pays dans lequel il se trouve

erreur d'orthographe qui m'avait échappée : « En tant que professeur de français, **fait** l'effort de contrôler ton orthographe. C'est fondamental si tu veux être crédible » [sic].

En effet, je suis enseignante de langues en Colombie. L'espagnol (ma langue maternelle), l'anglais (langue imposée par les conditions géopolitiques de mon pays de naissance, la Colombie) et le français (la langue de mes études à présent) font partie de mon répertoire langagier, un répertoire issu de mon souci de liberté, de nouvelles expériences et de mon esprit d'altérité. J'ai passé un Bac plus 4 en Langues Modernes à Bogotá, parcours anglais (il n'y avait pas d'autre choix). Les cours se déroulaient intégralement dans cette langue. Je n'avais que des compétences élémentaires, alors que la plupart de mes pairs venaient d'écoles bilingues (la représentation de l'École bilingue en Colombie est celle d'une institution où l'on n'apprend que l'anglais). L'utilisation de l'espagnol à l'université n'était pas interdite en classe mais la méthodologie de l'époque visait l'immersion totale en anglais. Je n'ai pas besoin de rentrer dans les détails pour décrire le vécu d'une personne au milieu d'un groupe qui s'exprime pendant deux heures de cours dans une langue qu'elle ne comprend pas.

Avec du recul sur mon parcours académique et langagier, je me rends compte aujourd'hui que c'est à ce moment-là que mon questionnement identitaire s'est formé, motivé par la question des rapports de domination – cette double domination linguistique et culturelle. Dans mon propre pays de naissance (hispanophone), l'anglais s'installait en tant que langue d'usage et de référence : à l'université, je me retrouvais privée de mon droit de parole, de mon droit de me faire écouter, de mon droit de m'exprimer. J'ai mis du temps à prendre conscience de ce processus d'exclusion ; à comprendre que, pour avoir accès à la connaissance, il fallait impérativement faire pencher la balance du côté de l'anglais. Si un état oriente sa politique linguistique vers une seule langue, il est inévitable que l'autre langue, ainsi que sa culture, passent au deuxième plan. Pour cette raison, dans le contexte colombien, l'anglais apparaît comme une langue qui bénéficie d'un statut privilégié et d'une représentation sociale fortement valorisée. C'est ainsi que le statut de l'espagnol se trouve relégué à la deuxième place.

C'est avec ce parcours linguistique et ce positionnement identitaire que j'ai dû émigrer en France en 1996 en tant qu'agent d'escale pour une compagnie aérienne gérant une trentaine de vols par jour à l'aéroport de Roissy. Mon niveau de Français était plutôt académique à l'écrit, et je ne maîtrisais pas suffisamment l'oral pour faire face aux demandes des passagers énervés qui se plaignaient des retards ou des annulations de vols à l'aéroport de Charles de Gaulle. Se voir exposée

à des propos rudes et déplacés en tant que représentante de la compagnie était particulièrement difficile : j'avais du mal à répliquer à certains passagers ; et parfois, à me défendre de propos malvenus. Ces types de situations s'installent petit à petit dans les récits de vies plurilingues. Bref, j'ai dû oublier l'espagnol et l'anglais pour me consacrer au français, m'acclimater aux changements et m'habituer aux nouvelles références culturelles.

De retour en Colombie et dans le cadre d'une spécialisation en éducation bilingue en 2007, j'ai donc voulu explorer le poids symbolique de l'espagnol et de l'anglais dans la construction identitaire de lycéens dans une école bilingue de Bogotá. Les résultats ont montré que l'identité des jeunes se fondait sur l'anglais comme langue de prestige, et qu'ils considéraient l'espagnol comme une langue décadente. Il faut aussi préciser que dans des établissements scolaires bilingues et publics du pays, l'étude de l'espagnol est reléguée à un statut subalterne.

Pour cette raison, les étudiants arrivent à l'université avec des défaillances au moment d'aborder l'écriture académique en espagnol. En tant qu'enseignante dans ce domaine à l'université en 2010, je me suis retrouvée face à des pratiques institutionnelles qui m'ont fait tourner la page de l'anglais : pour avoir un diplôme universitaire, il fallait absolument avoir un niveau B2 en anglais. L'étudiant n'a pas le choix : l'anglais lui était imposé. On se retrouvait avec une situation de domination linguistique.

Grâce à cette expérience, contrariée et même révoltée par cette situation de domination linguistique, j'ai commencé à enseigner le français comme langue étrangère. Mon vécu français, beaucoup plus riche que l'anglo-saxon, m'a permis de me lancer dans une expérience linguistique différente, avec un regard sur deux langues, tout en intégrant deux espaces culturels : le colombien et le français. À l'issue de mes expériences avec la langue française (cinq ans à Paris et un an à Marseille), inconsciemment, j'ai intégré dans ma pratique didactique un esprit **bilingue** dans le sens littéral du mot : l'étude de deux langues.

Mes étudiants apprenaient donc à construire du savoir français toujours en rapport avec leur langue et culture maternelles. D'une part, ils apprenaient le fonctionnement structural de l'espagnol (dans les écoles, l'enseignement de la langue ne fait pas partie du cursus comme en France) ; et d'autre part, j'organisais, entre autres activités, des sorties pédagogiques culturelles pour découvrir la ville où était né le personnage de l'histoire colombienne qui avait traduit en espagnol les droits de l'homme. Ainsi, je rapprochais et reliais les deux cultures sur un même terrain tout en dévoilant que nous sommes enfants d'une même histoire si on se rencontre et la partage.

Dernièrement, pour introduire une innovation dans mes cours ainsi que ma pratique, j'ai commencé, sans aucune expérience, avec l'aide d'internet, à utiliser des ateliers d'écriture. À ma grande surprise, mes cours ont pris une allure différente. Les apprenants ont réagi de manière positive et je me rendais compte que l'atelier devenait un outil qui racontait, dans la plupart des cas, un bout de la vie de chacun. Le moment de l'atelier constituait un temps d'évasion et de vérité pour les apprenants : c'était un moment de pause réflexive, pour eux et pour moi. Je me suis donc mise à chercher des stratégies pour diversifier les ateliers d'écriture et les intégrer régulièrement à mes cours, malgré les contraintes des programmes imposés par les objectifs du CECR, cadre imposé en Colombie depuis 2001 par le Ministère de l'Éducation Nationale et qui a provoqué de nombreux débats dans le corps enseignant : comment utiliser, par exemple, des livres (aussi imposés par les maisons d'édition) avec des illustrations et des réalités qui ne correspondent pas à la réalité du pays ?

D'où mon projet : l'atelier d'écriture interculturel privilégie l'intégration et la conciliation entre deux langues. Cette démarche permet d'accéder en douceur aux représentations et ressentis de l'apprenant, vis-à-vis de sa culture, de l'intégration et de l'appropriation des langues. Ainsi, mon parcours langagier témoigne des allers et des retours, des hauts et des bas avec l'altérité. Ce parcours m'a amenée à devenir une médiatrice culturelle (Cohen-Emerique, 2004), un amphibie culturel (Mockus, 1994), un passeur d'écriture (Frier, 2015) introduisant une didactique de l'empathie (Cyrulnik, 2018) auprès des adultes allophones en situation de mobilité. J'ai aussi vécu et connu des pédagogies malsaines, la richesse de l'altérité et les souffrances qui parfois accompagnent la mobilité et l'apprentissage. Ainsi, c'est tout mon cheminement d'étudiante puis d'enseignante qui m'a conduite à prendre un peu de distance vis-à-vis des modes d'enseignement traditionnels pour m'aventurer vers un dispositif destiné à des adultes allophones, visant à les aider et faciliter le défi d'écrire le français.

Ce sont mes arguments qui me permettent d'envisager et de faire un détour des modes d'enseignements traditionnels pour m'aventurer à tester un dispositif qui puisse atténuer la lourde tâche d'écrire en français.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier présente le questionnement initial objet de cette recherche et l'état de l'art ; le deuxième rend compte du cadrage théorique qui dégage la problématique. Également, il formule les hypothèses et les objectifs du mémoire, en lien avec les attentes de l'institution. Le troisième chapitre comporte la démarche méthodologique mise en

œuvre, la description du dispositif et les quatre temps forts qui structurent l'analyse de données. La quatrième partie propose les résultats recueillis et revient sur les effets de la démarche. Finalement, le chapitre cinq ouvre une discussion permettant d'envisager des pistes didactiques à partir du dispositif expérimenté.

1. Chapitre I – État de l'art

1.1. Questionnement initial et contexte

Ayant vécu la complexité de Français à l'écrit en tant qu'étudiante et enseignante de langues, j'ai décidé d'expérimenter un dispositif mettant à l'honneur l'atelier d'écriture à l'AVF de Meylan pour contribuer à la mission de l'association : l'accueil et l'aide à l'adaptation de nouveaux arrivants allophones tout en facilitant leur accès à l'écriture en français.

Comment promouvoir la confiance chez le sujet scripteur adulte allophone pour qu'il ose s'exprimer par écrit dans la langue d'accueil ?

Comment faire pour que l'adulte allophone s'accepte et se reconnaisse dans son histoire en tant que sujet scripteur plurilingue ?

Comment faire pour que l'adulte allophone parvienne à identifier dans sa propre trajectoire scripturale les compétences déjà présentes, susceptibles de servir de levier dans le passage à l'écriture du français ?

Pour répondre à ces questions, un détour par l'état de l'art et la théorie est nécessaire permettant de préciser la problématique de cette recherche.

1.2. État de l'art

La littérature trouvée sur la problématique de cette étude prouve que l'atelier d'écriture en FLE ne devient un outil didactique que lorsque le public a atteint un niveau avancé de la langue cible. Dans les champs de la recherche en didactique des langues et des cultures et en didactique de l'écriture en situation de contact, Mathis (2013) propose une étude qui explore la construction identitaire chez des universitaires plurilingues du Centre Universitaire d'Études Françaises à Avignon (CUEFA). Son étude ethno-sociolinguistique analyse la façon dont les apprenants créent

et manifestent leur identité à travers des interactions en classe enregistrées, des entrevues semi-dirigées et des textes écrits en atelier d'écriture. Les données dévoilent que l'atelier d'écriture privilégie la production de textes personnels. Son étude montre aussi que les apprenants et l'enseignante ont recours à l'alternance des langues pour favoriser l'enseignement/apprentissage. Cette diversité linguistique fait de l'atelier d'écriture un lieu qui valorise les langues (les acquis) des apprenants comme tremplins pour la construction des savoirs. Cette étude étaye les résultats de mon étude concernant l'écriture personnelle et l'alternance des langues en tant qu'outils d'apprentissage au moment de tendre une passerelle vers la langue française écrite.

Une autre étude menée à l'université de Toulouse par Domp martin-Normand et Le Groignec en 2013 visait une recherche-intervention sur un atelier d'écriture créative proposé en tant que module optionnel pour étudiants étrangers d'un niveau avancé en français. Un des objectifs de cette intervention ethnographique visait les déplacements de représentations sur la difficulté de la langue. Cette recherche a démontré que les apprenants construisent leurs représentations de l'apprentissage du français par rapport au manque. Les résultats ont montré que l'atelier a répondu aux attentes des étudiants de combler leur manque tout en permettant une réparation narcissique. Ces résultats servent de support à cette étude dans le sens où l'atelier interculturel envisage de restaurer la confiance des participantes pour qu'elles prennent le risque d'oser et d'écrire en français.

Finalement, une dernière recherche exploratoire mise en place par Niwesse (2010) à Bruxelles rend compte de la conception et de l'expérimentation d'un atelier d'écriture auprès d'un public adulte en formation pour insertion professionnelle. L'objectif du dispositif consistait à améliorer le rapport à l'écriture, à soi et aux autres et identifier les difficultés scripturales de participants. Les résultats obtenus à travers des données orales et écrites montrent que la production du récit de soi sert de tremplin pour travailler des questions textuelles. Cette dernière étude a confirmé mon choix de démarche consistant à intégrer deux volets (humain et linguistique) pour susciter une transformation des représentations des apprenantes.

2. Chapitre II – Cadre conceptuel

Cette étude s'inscrit dans le champ de la sociodidactique des langues. De ce fait, le cadre théorique s'articule à partir du contexte social dans lequel l'intervention a lieu. Les concepts clés

de ce travail incluent : l'andragogie, le passage à l'écriture, la compétence scripturale, la violence symbolique, l'insécurité scripturale, la médiation, l'acculturation à l'écriture et l'atelier d'écriture. L'adulte allophone étant le point de départ de cette étude, c'est autour du sujet adulte en situation de mobilité que les concepts théorique se développent. Or, ce public n'est pas toujours visé comme tel. L'adulte allophone se trouve dans une situation de migration (volontaire ou involontaire), en rupture avec ses racines et face à des processus dans lesquels il doit se réinventer sans cesse pour pouvoir s'adapter à son nouvel environnement. En conséquence, du point de vue didactique, il s'agit d'adapter l'enseignement/apprentissage à une formation pour adultes. Il ne s'agit pas de pédagogie : il s'agit d'andragogie, de l'art de la formation des adultes (Knowles, 1990).

2.1. L'andragogie ou l'art d'enseigner aux adultes

Un état des lieux de l'adulte de la société post-industrielle montre les défis qu'il doit affronter (Boutinet dans Carré et Caspar 2011). Il se retrouve face aux questionnements identitaires qui provoquent tension et souffrance, aux exigences de la société qui l'obligent à aller au bout de ses limites pour s'adapter, et face à l'obsolescence de ses savoirs : le renouvellement permanent des réseaux informationnels fait que l'adulte se sent en « métamorphose cognitive, cherchant à réactualiser, prolonger, réorienter ses apprentissages antérieurs » (Carré et Caspar, 2011, p. 205).

Ces défis prennent leur source dans le changement effréné et insatiable de la société qui cherche de plus en plus à contrôler l'espace et le temps : « Pour répondre aux exigences de l'immédiat, le monde occidental réagit par la spécialisation et la compétition à outrance, la surabondance d'informations, l'accélération effrénée des rythmes, l'obsession de la croissance et du quantitatif » (Trocmé-Fabre dans Knowles 1990, p. 11). En effet, la vitesse à laquelle la société avance correspond à un besoin frénétique de l'être humain de rassasier ses envies de connaissances. Cette course pour la découverte prend des proportions démesurées au point de créer un besoin excessif de concurrence. Ayant défini ce contexte exigeant et changeant du présent, il faut dans un deuxième temps définir ce qu'est un adulte.

Gaston Berger² (dans Mucchielli 2016) propose la définition suivante : un adulte c'est celui qui vit dans ce monde et trace sa route personnelle après avoir découvert qu' « on ne peut pas faire n'importe quoi, n'importe comment ni à n'importe quel moment » (p. 20). Pour sa part, Mucchielli

² Philosophe français

(2016) affirme qu'à ce réalisme, s'ajoute le fait que l'adulte expérimente, entre autres, une curiosité qui s'estompe, l'impression de possibilités infinies qui s'éteint, les motivations qui changent et la plasticité du Moi et ses pouvoirs d'adaptation qui se rétrécissent. En somme, l'adulte fait face à d'innombrables défis externes et internes qui le positionnent sur une corde raide et font de lui un équilibriste à temps complet. Autrement dit, le changement de contexte oblige le sujet, qui semble ne plus avoir de repères, à expérimenter une métamorphose continue.

Par conséquent, il s'avère nécessaire pour le formateur d'entreprendre un nouveau projet pédagogique, un savoir-faire éducatif autour de l'andragogie ou de l'art de la formation des adultes. Pour ouvrir la voie vers la signification de l'andragogie, Knowles (1990) fait référence d'abord à la définition de la pédagogie. En effet, au VII^{ème} siècle, les écoles catholiques sont apparues en Europe pour propager la foi parmi les jeunes garçons qui envisageaient le sacerdoce. La mission de ces écoles visait, en conséquence, la propagation des rites de l'Église : « C'est ainsi qu'ils établirent un ensemble d'hypothèses sur l'apprentissage et de stratégies d'enseignement qui devinrent la "pédagogie" – qui signifie littéralement " l'art et la science d'enseigner aux enfants" (le mot pédagogie provient du grec "paid", "enfant", et "agogos", "guide" » (p. 42). C'est la raison pour laquelle le système éducatif a pris appui sur le modèle pédagogique.

C'est seulement après la première guerre mondiale que les États-Unis ont initié un modèle pédagogique pour adultes. En 1926, Eduard Lindeman a publié un ouvrage, *The Meaning of Adult Education*, qui a marqué le point de départ et le cadre référentiel de l'andragogie (« du grec *andros*, homme (dans le sens de l'être humain adulte) et *agogos* : guide »³). « Comme une antithèse du modèle pédagogique » (Knowles, 1990, p. 66), il formule sa théorie andragogique sur l'apprentissage des adultes, convaincu par ses expériences que « les adultes n'apprennent jamais mieux que dans un cadre informel, confortable, flexible et sécurisant » (*ibid.*) et à travers « un processus d'investigation active au lieu d'être un processus de réception passive d'un contenu » (*ibid.* p. 41). En effet, l'adulte nécessite un cadre libre de tensions qui, en même temps, exige de lui une action participative et constructive des savoirs. Son intervention et sa réflexion permanentes dans son processus d'apprentissage font de lui un acteur actif de son parcours d'apprenant adulte.

Knowles (1990) et Mucchielli (2016) établissent les besoins spécifiques des apprenants adultes. Parmi ces besoins :

- Besoin de **trouver un sens** (savoir pourquoi ils doivent apprendre)

³ <http://portail-du-fle.info/glossaire/Andragogie.html>

- Besoin d'être traités en tant qu'**individus responsables** (dans leurs décisions et l'autogestion des apprentissages)
- Besoin de **reconnaissance** (de leurs parcours de vie et de leurs expériences propres et distinctes qui ont défini leurs représentations)
- Besoin de **motivation interne** (pour accroître leur satisfaction personnelle et leur qualité de vie)

Ces besoins permettent d'envisager un portrait de l'adulte qui arrive en formation. C'est un individu indépendant, avec des parcours et des responsabilités diverses (professionnelles et familiales) ; un individu qui accepte l'autorité jusqu'à une certaine limite et qui offre une résistance aux changements ; un individu qui ne veut pas perdre de temps et qui donc exige beaucoup du formateur. Selon ce portrait, une formation pour adultes doit respecter certaines lignes directrices (*ibid.*).

- **L'établissement de la relation participant/formateur** dans une perspective **horizontale** et non pas hiérarchisante : le formateur doit retirer sa « blouse grise » et reprendre un rôle de participant et reconnaître qu'il va aussi apprendre. Il doit permettre la participation des apprenants dans des discussions ouvertes : le formateur d'adultes « [...] a l'autorité fonctionnelle d'un conseiller technique, et non pas un pouvoir autoritaire » (Mucchielli, 2016, p. 31). En effet, le formateur devrait se dépouiller de son rôle de maître omniscient pour privilégier la voix de l'apprenant et mettre en place un espace de co-construction du savoir. En donnant la parole aux apprenants, le formateur « réengage l'identité de l'apprenant » (Moore et Simon, 2002, p. 16).
- **Le respect de l'autonomie de l'apprenant.** À l'âge adulte, et du point de vue psychologique, l'apprenant a besoin de se voir traité comme un adulte, « capable de s'autogérer » (Knowles, 1990, p. 71). Il acceptera difficilement de se voir imposer la volonté d'autrui, en ce cas spécifique, du formateur. Reprendre une formation implique de se laisser guider par quelqu'un, ce qui veut dire que l'adulte apprenant, d'une certaine manière, met son indépendance en jeu. Ainsi, le formateur doit trouver un juste milieu entre la dépendance dans laquelle l'apprenant se trouve au moment d'une formation et son besoin de s'autogérer.
- **La justification de la liaison** entre les **apprentissages** et la **vie d'adulte**. En effet, « Les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances leur permettent de mieux

affronter des situations réelles » (*ibid.* p. 73). À cette condition, l'adulte pourra se mobiliser pour réussir et progresser et tirer profit de la formation. Il s'avère nécessaire pour le formateur de concevoir une progression de la formation en relation avec le besoin de l'apprenant pour ainsi établir un rythme d'apprentissage adapté à chacun.

- **La remise en question de l'évaluation.** En effet, il s'agit de promouvoir « **l'auto-évaluation** de la distance décroissante par rapport au but » (Muchielli, 2016, p. 30). Autrement dit, il n'est plus question de mesurer le but mais le chemin parcouru. La tendance traditionnelle prônait le contrôle total de la part du formateur sur la manière d'évaluer les apprentissages. Cependant, si le formateur sensibilise l'apprenant à s'autoévaluer en permanence sur son parcours, celui-ci se sentira impliqué davantage dans ses apprentissages. De ce fait, l'évaluation du progrès de l'apprenant s'inscrit dans la coresponsabilité entre le formateur et l'apprenti : le formateur n'est plus le seul juge des apprentissages. En cas d'évaluation de la part du formateur, la qualité de cette pratique doit être « informative (plus que contrôlante) et la finesse de ses appréciations agiront directement sur l'évolution des perceptions de compétence de l'apprenant » (Carré et Caspar, 2011, p. 287-288). Le retour que le formateur propose aux apprenants doit être formulé dans le cadre du respect, d'un but constructif, et dans la délicatesse des mots afin de ne pas heurter leur sensibilité.
- **Le maintien de la motivation externe et interne.** « Si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleurs emplois et salaires, promotions, etc.) ce sont leurs pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction professionnelle, estime de soi, qualité de vie, et autres) » (Knowles, p. 75). Avec son expérience, l'adulte arrive en formation avec un itinéraire de vie et un bagage d'expériences qui ont déterminé les contours de ses représentations de la vie et de soi : « L'adulte emporte avec lui tout au long de son itinéraire un certain sentiment de ce qu'il est, de la façon par laquelle il se perçoit, s'estime, se déteste, se reconnaît, se fuit...Ce sentiment selon son contenu plus intellectuel dans certains cas, plus affectif dans d'autres prendra la dénomination de *concept de soi* ou *image de soi* » (Carré et Caspar 2011, p. 200). C'est au formateur d'encourager les motivations internes de l'apprenant à l'aide des outils adaptés à ses besoins et en consonance avec ses représentations.

Néanmoins, malgré les efforts du formateur pour améliorer les conditions d'apprentissage, c'est dans la décision et les motivations internes de l'apprenant que se joue la pratique : « "comment motiver les gens", à poser la question de "comment créer les conditions propices à l'auto-motivation" (...) on ne motive jamais un adulte de l'extérieur, du moins de manière durable » (*ibid.* p. 288-289). C'est lui-même qui doit prendre l'initiative d'aller en formation et c'est au formateur d'étayer sa décision en lui procurant un support en accord avec ses décisions.

En conséquence, ce portrait de l'adulte dans son contexte a permis d'appréhender sa spécificité et les enjeux sociaux, culturels et psychologiques au moment de vouloir écrire dans une autre langue. Ce détour en formation d'adultes s'avère nécessaire en raison du contexte dans lequel les ateliers se déroulent.

Les activités de groupes de bénévoles, si elles ont l'avantage notable de créer des relations d'entraide dans une commune ou un quartier, posent un problème difficile de compétence : enseigner la lecture-écriture à des adultes est un travail plein d'embûches, même pour des instituteurs à la retraite ; ayant pratiqué une pédagogie en direction d'enfants, ils seront tentés d'en reprendre les méthodes et les manuels qui rappelleront à l'adulte en difficulté les mauvaises souvenirs de sa scolarité, le replongeant dans une situation d'échec dont il a déjà trop souffert. Une formation professionnelle spécifique paraîtrait donc nécessaire pour ces formateurs. Mais même ceux qui exercent cette activité comme salariés sont très souvent formés sur le tas et bénéficient plus de la qualité des conseils de leurs aînés que d'un véritable travail élaboré en vue d'une pédagogie d'adulte, qui n'est jamais sanctionnée par un diplôme. (Johannot, 1997, p. 32)

De ce fait, une prise de conscience de la part du formateur sur ses compétences s'avère aussi indispensable pour le bon déroulement de sa fonction éducative. C'est seulement en appréhendant cette situation didactique spécifique qui implique le contexte, l'adulte en formation et le formateur, qu'un passage à l'écriture peut se faire dans un espace propice.

2.2. Le passage à l'écriture

Par passage à l'écriture dans le contexte de ce mémoire, on entend la production d'un texte, la matérialisation de la pensée dans la langue française écrite par des adultes qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine et dans leur langue maternelle. Il ne s'agit ni d'illettrisme ni d'alphabétisation. Néanmoins, devoir réapprendre à écrire dans une langue étrangère à l'âge adulte provoque souvent un sentiment de « retour à la case départ », un retour qui renvoie forcément à

l'enfance. Ce sentiment peut être mal perçu en tant que sorte de régression au statut d'enfant. Il s'agit, au contraire, d'apprendre à appréhender le monde d'une nouvelle manière : l'écriture est « indissociablement liée à la construction et à l'appropriation des savoirs » (Barré De Miniac, 2000, p. 132) où « [...] le modus operandi de l'intellect humain est transformé par cette interaction entre intérieur et extérieur » (Goody, 2008, p. 056).

De ce fait, l'adulte allophone doit s'approprier une manière d'appréhender le monde autrement et aborder une autre « compétence scripturale » (Dabène, 1987), cette fois-ci dans la langue française pour pouvoir jouer un rôle et intervenir en tant qu'acteur social dans son nouveau cadre de vie.

2.3. La compétence scripturale

« "Ce n'est pas correct, c'est tout au plus du français parlé". Ce jugement péremptoire s'entend régulièrement, en particulier dans le contexte de l'apprentissage du français langue étrangère ou second et comme commentaire, stigmatisant, de productions linguistiques d'allophones » (Melis, 2000, p. 56). En effet, l'oralité et l'écrit se manifestent différemment et chacun comporte des dimensions spécifiques. Rouillard (2004) propose une liste qui concrétise avec pertinence les différences. Tout d'abord, l'oral est acquis avant l'écrit et de ce fait « nous pouvons aisément envisager que ce mode de production du langage puisse interférer dans les textes des apprentis scripteurs, et même dans ceux de scripteurs plus experts » (p. 5). D'autres différences suivent dont deux que ce mémoire veut mettre en évidence: lorsque l'oral permet « une économie des moyens linguistiques » (*ibid.*, p. 35) comme des marques grammaticales, par exemple, l'écrit exige une adéquation de la grammaire, la syntaxe et la mise en page. De plus, lorsque l'oral permet un échange simultané entre les locuteurs, l'écrit s'avère un processus plus complexe :

Comme le récepteur n'est pas en contact avec le scripteur, celui-ci doit anticiper les réactions potentielles des lecteurs : ceci implique que le discours soit explicite, que tous les éléments d'information soient introduits au préalable et que leurs relations soient clairement mises en évidence. Vu l'impossibilité d'établir une coopération interactive, le scripteur se voit obligé de proposer un texte désambiguïsé, informatif et structuré». (Melis, 2000, p. 62)

Par conséquent, l'adulte allophone doit s'approprier une compétence à part. Citant Bourdieu, Dabène (1987) définit la compétence scripturale (de réception - lecture et production -

écriture) comme un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux⁴ ». Dabène affirme que l'adulte s'approprié ce dispositif à partir de 3 sources « [...] plus contradictoires que concordantes » (p. 41). La première source rassemble tout ce qui est appris à l'école, c'est-à-dire, l'inculcation progressive des normes et des formes de production légitime de l'écrit. Une deuxième source prend appui dans les acquis, autrement dit, dans les apprentissages vécus au contact avec la langue au milieu naturel. La troisième source relève de tout ce qui s'hérite, « les représentations individuelles ou collectives, plus diffuses que conscientes, qui prennent leur source dans l'histoire et qui donnent au "scriptural" une configuration sociohistorique dont l'utilisateur est, selon les cas, bénéficiaire ou victime » (*ibid.*, p. 42).

En effet, la société se retourne en masse vers ceux qui ne suivent pas les normes imposées par l'école. L'adulte allophone se retrouve au milieu d'un scénario où l'écrit joue un rôle principal sachant que la société accorde une importance majeure à la maîtrise de l'écrit normée. L'école a toujours accordé une place privilégiée à l'écrit vis-à-vis de l'oral « au point que l'oral est travaillé dans la perspective de sa transcription graphique ; il ne devient acceptable que lorsqu'il peut donner lieu à une écriture » (Dabène, 1987, p. 45). Un exemple proche de ce privilège se trouve dans des travaux académiques : ce sont les transcriptions et non pas les enregistrements des entretiens qui sont valables au moment d'argumenter un travail de recherche. De la même manière, Goody (1979) affirme que les mots sont puissants et qu'on doit prendre conscience des possibilités de l'écriture pour approfondir dans la communication orale car « [...] l'écriture n'est pas simplement juxtaposée à la parole, elle n'en est pas une seconde dimension, elle modifie la nature même de la communication orale » (p. 146).

En conséquence, l'insuffisance de l'écrit est considérée comme « une pathologie culturelle » (Boniface, 1992). Dans cet ordre d'idées, l'adulte allophone qui ne maîtrise pas l'écrit subit des tensions, une stigmatisation qui génère des rapports de pouvoir et affecte la représentation de soi. Autrement dit, le poids symbolique de la non-maîtrise de l'écrit suggère une violence contre l'adulte, également symbolique.

⁴ Bourdieu, P., « l'économie des échanges linguistiques » dans: Langue Française, n. 34, mai 1977, Paris, Larousse

2.4. La violence symbolique

« Contrairement à la violence d'ordre physique, la violence symbolique n'est pas instantanément intelligible » (Landry, 2006, p. 85). Une bagarre corps à corps est forcément visible. La violence symbolique, elle, reste invisible et, malheureusement, s'insère subrepticement dans l'inconscient des sujets. Pour aborder la violence symbolique, il faut d'abord s'arrêter sur le concept d'*habitus* (Bourdieu, 2001).

Selon Thompson (dans Bourdieu 2001), la société fonctionne par rapport à « des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont "réguliers" sans être consciemment coordonnés et régis par aucune "règle" » (p. 24). Cet « ensemble de *dispositions* » (*ibid.*) définit « l'*habitus* » (*ibid.*) des individus, des apprentissages inculqués (bien se tenir, manger correctement, bien parler). L'*habitus* varie d'un individu à l'autre selon les conditions sociales : « Un individu issu d'un milieu populaire aura ainsi par exemple acquis des dispositions fort différentes de celles d'un autre individu élevé dans un milieu bourgeois » (*ibid.*). C'est « une acceptation machinale et involontaire » (Landry, 2006, p. 86) qui est inculquée par différentes entités sociétales, à savoir, la famille et l'école, entre autres.

L'*habitus* encadre les manières d'agir en société et détermine le sens des actions et des comportements tout au long de la vie. Ainsi, le sujet reste enfermé depuis son enfance dans une trame sociale (un *habitus*) qui le façonne et qui le socialise de telle sorte qu'il reconduit en lui-même une domination extérieure et arbitraire (*ibid.*). Voici donc la violence symbolique : une forme de domination qui « ne procède pas de la coercition physique, mais d'un travail opéré sur les schèmes de pensée des agents sociaux (Bourdieu, 1992, p. 146-147). Dans ce type de violence, le sujet soumis devient « complice de sa propre soumission » (Landry, 2006, p. 86), même s'il n'en a pas conscience. Le sujet devient un complice machinal des schèmes sociaux et ses comportements sont conditionnés et issus d'une acceptation inconsciente.

Un schème social qui encadre le sujet depuis sa naissance prend appui sur la norme linguistique. L'école, étant l'institution par excellence où les sujets apprennent à lire et à écrire, conditionne les sujets pour qu'ils apprennent et reproduisent des normes de grammaire et de syntaxe. Il faut parler et écrire selon la norme légitime établie, avec un accent et un ordre grammatical spécifiques. En dehors de ces paramètres, le sujet est systématiquement dévalorisé et mis à l'écart. Le système scolaire promeut « un locuteur-auditeur idéal, inséré dans une

communauté linguistique complètement homogène, connaissant sa langue parfaitement et à l'abri des effets grammaticaux non-pertinents » (Bourdieu, 2001, p. 68).

De plus, citant Bourdieu, Le Manchec (2002) affirme que « la variété linguistique du groupe social dominant rend plus ou moins légitime les productions langagières » (p. 123). Si les sujets ne maîtrisent pas la variété linguistique dominante et font des erreurs dans l'application de leur connaissance de la langue dans la performance, leur légitimité dans la société est questionnée et un rapport de force commence à s'établir entre les dominants et les dominés. Une violence symbolique s'installe entre ceux qui maîtrisent la langue dominante et ceux qui ne la maîtrisent pas, une situation des « manques par rapport à une norme idéale [...]. Dans cette optique "déficitaire", "grossièrement dichotomique ", il y a [...] "ceux qui savent" et "ceux qui ne savent pas" » (Frier, 2016, p. 34).

Pour sa part, Braud (2003) reprend la notion de violence symbolique de Bourdieu mais à partir de la personne qui subit ce type de violence et des conséquences possibles sur elle du point de vue psychologique. En effet, la violence « opère dans l'ordre des représentations » (p. 33) et « comporte toujours une dimension proprement psychologique : l'anxiété de se sentir vulnérable, le sentiment diffus (ou trop éclatant) d'être mis en infériorité » (p. 35). Dans ce contexte, la stigmatisation sociale devient une forme de violence symbolique provoquant des effets dans les représentations de l'adulte allophone, entre autres, celle de l'insécurité scripturale.

En somme, la stigmatisation de la part de la société devient une forme de violence symbolique qui provoque des effets dans les représentations de l'adulte allophone : elle lui accorde une place secondaire et marginale qui génère des tensions et des insécurités au moment d'appréhender la langue d'accueil. Cet enjeu social justifie la nécessité de créer des dispositifs de formation pour l'adulte allophone ouvrant une voie à des représentations qui atténuent les effets adverses de cette violence, notamment, ceux de l'insécurité scripturale.

2.5. L'insécurité scripturale

L'insécurité scripturale concerne la difficulté rencontrée par un locuteur/scripteur pour gérer de façon efficace une situation de communication à l'écrit (Adami et André, 2014). Cette définition se centre particulièrement chez l'individu maîtrisant de manière insuffisante une langue en raison de son répertoire langagier restreint. De son côté, Dabène (1987) affirme que l'insécurité

relève d'un phénomène plus complexe : « Prendre la parole comporte toujours des risques. Plus encore, lorsqu'il s'agit de la parole écrite » (p. 215) en raison de la superposition des normes linguistiques et sociales légitimant ou non une production écrite. De ce fait, l'insécurité scripturale prend source dans « l'hétérogénéité des normes de références implicites » (*ibid.*), dans le carrefour où des normes linguistiques et sociales se croisent donnant lieu à des tensions et des conflits chez l'adulte.

Ces normes sont d'abord de type fonctionnel, normes de grammaire et de syntaxe, par exemple. Elles comportent également des outils à visée textuelle et discursive : comme dans la musique, il ne suffit pas de connaître la gamme pour composer une mélodie (*ibid.*). D'autre part, aux normes fonctionnelles, se superposent les surnormes sociales (*ibid.* p. 216), celles qui imposent le contexte comme référence au point même de fixer « une grille d'évaluation sociale infiniment plus affinée que celle qu'utilisent les évaluateurs institutionnels du système scolaire » (*ibid.*) : la société fait appel aux surnormes sociales pour pointer du doigt tous ceux qui n'ont pas pris conscience des « rituels sociaux » (*ibid.* p. 114), tous ceux qui sont hors-norme, ceux qui n'ont pas l'habileté de tourner les phrases pertinemment.

À cette superposition des normes s'ajoute celle qui interdit à l'expression orale de s'exprimer de la même manière à l'écrit. En effet, on ne doit pas écrire comme on parle : il existe une autre langue à apprendre pour coucher les mots sur le papier exigeant un autre registre et d'autres tournures arbitraires. Dans le cas des nouveaux arrivants en France, l'insécurité s'accroît davantage sachant que la non-maîtrise de la langue écrite crée un rapport symbolique stigmatisant. Dabène (1987) assure que « l'insécurité scripturale est corrélée à la prise de conscience d'un statut défavorisé » (p. 217). Selon Lahire (2006),

Les petits et les grands déplacements [...] ainsi que les multiples frottements [...] à des normes, des dispositions ou des goûts différents vécus par chaque individu expliquent qu'il y ait intériorisation progressive d'une série d'oppositions symboliques (entre le "haut" et le "bas", l'"évolué" et le "simple", le "distingué" et le "vulgaire", la "bonne" et la "mauvaise" qualité) [...]. (p. 421)

En somme, les enjeux autour de l'insécurité scripturale provoquent des tensions chez l'adulte allophone. Non seulement l'adulte doit s'approprier le fonctionnement d'un système de normes linguistiques et sociales mais il se retrouve, en même temps, dans une situation de mobilité, de changement et de détour qui l'oblige à se repositionner dans sa nouvelle réalité, et à assumer

« une nouvelle posture, une nouvelle manière de se situer » (Barré-de Miniac, 2000, p. 11) face aux défis langagiers et sociaux.

Au vu de ces tensions, un dispositif de formation devrait comporter des activités visant à diminuer les tensions au moment du passage à l'écriture et aider à construire une nouvelle posture face à l'écriture. Écrire ne comporte pas uniquement un ensemble de normes linguistiques mais également l'appropriation du monde : réaliser ce passage vers une nouvelle langue et une nouvelle culture implique la construction d'un nouveau rapport à la langue et à son contexte. De ce fait, l'adulte allophone a nécessairement besoin de construire un nouveau rapport à l'écriture dans une langue autre que la sienne.

2.6. Le rapport à l'écriture

L'écriture émerge depuis l'enfance comme une dimension incontournable pour s'approprier le monde. Approcher l'écriture s'impose dans une société qui a fait de l'écriture un passage obligé pour en faire partie et se faire reconnaître. En conséquence, il s'avère nécessaire d'analyser quel est le rapport du sujet avec l'écriture : les analyses psychologiques et sociologiques font preuve de la liaison directe entre le rapport au langage et le rapport au monde (Dabène, 1987). Selon Leclerq (1999), le rapport à l'écriture renvoie

[...] à des pratiques de lecture et d'écriture, à des représentations de l'écrit, mais aussi, à des valeurs familiales, sociales, à des ancrages culturels [...]. C'est le sujet dans sa globalité qui est impliqué [...] c'est interroger les normes sociales, familiales, mais aussi les dispositions cognitives, individuelles, l'histoire de la personne, son identité [...]. (p. 44)

En effet, au milieu d'une pléthore d'informations que l'environnement lui propose, l'individu, dès sa naissance, traite les données issues du contexte selon son histoire personnelle et collective. C'est dans le traitement de données que le rapport à l'écrit se construit : chaque individu construira un rapport différentiel, une représentation de l'écriture selon la spécificité de son histoire. De ce fait, l'histoire de l'adulte par rapport à la langue constitue une source d'information inestimable et encore davantage quand il s'agit des adultes portant un bagage culturel et linguistique pluriel. Pour initier l'adulte à la langue française, il faut d'abord connaître sa biographie langagière.

2.7. La biographie langagière

« La conscience plurilingue, comme la conscience linguistique, n'est pas une évidence. Elle fait partie du "moi profond" du locuteur » (Kilinga, 2006, p. 130). En effet, le sujet plurilingue cache en lui un chemin parcouru avec les langues qui est resté figé et qui n'a fait l'objet ni de questionnements ni de réflexions. Pour jalonner un parcours, un exercice d'introspection doit être entrepris pour reconstruire les trajets, les détours et les expériences linguistiques implicites dans le contact avec les langues. Cet exercice favorise l'émergence des histoires cachées et des non-dits des sujets qui portent un bagage linguistique pluriel qui n'a pas été énoncé. Faire émerger la conscience plurilingue favorise le travail réflexif vers la rencontre d'un soi inconnu et inconscient et met en valeur, en le conscientisant, le bagage linguistique et culturel de la personne.

Ce bagage devient un outil précieux dans l'apprentissage/enseignement des langues. Faire un retour sur son parcours de langues permet d'argumenter les représentations que le sujet s'est fait de ses rapports avec les langues et la culture. Le contact avec elles a laissé certainement des traces dont l'individu n'a pas conscience. Ainsi, réfléchir à propos des langues devient pour la personne un outil « d'interprétation et de gestion de soi » (Molinié, 2004, p. 87) et fournit un historique de son rapport à l'altérité. La connaissance de ces rapports permet d'effectuer un travail réflexif sur soi et sur son rapport à l'autre tout en dévoilant, peut-être, les blocages et les difficultés d'un vécu peut-être aussi accidenté qui l'empêche de continuer librement le parcours de l'apprentissage d'une autre langue.

De plus, Morin (cité par Molinié, 2006) affirme que « avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la reméditer » (p. 6). Autrement dit, pour connaître l'intimité du sujet concernant son rapport avec ses langues, il faut lui proposer de faire une halte sur le chemin, de prendre du recul et de recueillir son parcours et ses expériences langagières pour les valoriser, les mettre en évidence et en faire un socle sur lequel s'appuyer pour aller à la rencontre d'autres langues et d'autres cultures.

La réflexion sur la biographie langagière permet de retracer les échanges entre les langues et le sujet. Il garde précieusement en lui un capital linguistique qui, dans la plupart des cas, n'est pas énoncé : « La biographie langagière est d'abord l'occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et une refondation de son histoire personnelle » (Molinié, 2011). Elle invite à se reconnaître comme protagoniste d'une histoire pour se valoriser

et se reconstruire dans l'acceptation d'un chemin parcouru, d'une histoire d'altérité. Dans ce chemin, le sujet a adopté une vision des langues déterminant des motivations et des représentations.

2.8. Les motivations et les représentations de l'écriture

À l'âge adulte, l'individu a recueilli au long de son parcours de vie toute une série d'expériences qui ont nourri et déterminé ses comportements et ses manières d'interpréter l'environnement. Il s'est déjà fait des représentations qui sont visibles et implicites dans ses comportements dont l'écriture. Dabène (1987) affirme que :

La compétence scripturale se nourrit enfin d'un ensemble de motivations et de représentations [...] qui se traduit par des attitudes directement observables ou révélées à travers le discours sur le lire-écrire [...] sensibles aux réseaux des contradictions vécues, la plupart du temps inconsciemment. (p. 62)

De ce fait, coucher ses mots sur papier implique une plume à double tranchant. D'une part, le sujet scripteur peut se retrouver attiré par l'écriture parce qu'elle lui permet de se dire, de trouver un refuge dans l'expression. Mais, d'autre part, dans ce même espace d'expression de soi, d'isolement, le sujet prend le risque de s'exposer et de se voir arracher ses masques : « On confie à l'écrit ce qu'on ne confierait pas à l'oral; mais, dans le même temps, on s'expose à une lecture incontrôlable » (p. 63).

De plus, l'école, en tant qu'institution qui modèle les compétences scripturales, devient un référent légitime et distinct qui exerce une violence symbolique déjà évoquée dans la partie destinée à développer ce concept. De ce fait, il existe une vision culturelle selon laquelle « toute pratique scripturale, pour des raisons d'héritage, est inconsciemment ressentie comme une pratique de "distinction" (*ibid.*). Si l'école et la norme sont porteuses d'une marque de distinction, tout ce qui passe à côté est ressenti comme banal. Ainsi, écrire des messages quotidiens (un compte-rendu, un mot sur un bout de papier) devient donc banal et sans valeur : seul le livre détient une spécificité légitime (Dabène, 1987). En conséquence, la représentation de l'écriture pour celui qui produit un écrit du quotidien devient un acte qui n'est ni reconnu ni apprécié par le sujet qui le rédige, se disqualifiant lui-même ainsi comme non-scripteur.

Pourquoi les nouveaux arrivants insistent-ils pour apprendre à écrire ? Parce qu'ils ne veulent pas simplement communiquer mais être reconnus : « La langue n'est pas seulement un instrument de communication ou même de connaissance mais un instrument de pouvoir. On ne

cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué » (Bourdieu, 1977, p. 20). La représentation de l'écrit occupe une place symbolique puissante dans la société, « une cohérence culturelle » (Johannot, 1997, p. 24). Savoir s'exprimer par écrit selon les normes légitimes signifie retrouver une reconnaissance dans la société, voire une respectabilité :

La communication écrite est facteur d'épanouissement, d'autonomie et d'indépendance par rapport à l'environnement. Elle permet à l'individu de retrouver un pouvoir sur son existence, une maîtrise de la pensée et d'acquérir la dignité. Certains savoirs sont indispensables pour réaliser pleinement sa vie d'homme et de citoyen. (Leclercq, 1999, p. 30)

Autrement dit, pour « être » il faut absolument savoir écrire. C'est la contrainte dans laquelle se retrouve l'adulte allophone, et la consigne à suivre impérativement : c'est un passage obligé pour avoir une place dans la société : « L'écrit est un vaste territoire à conquérir, à la fois expressions personnelles, accès à autrui et relation à autrui, outil de réflexion et de travail intellectuel [...] un élément tellement central de la vie sociale [...] que ceux qui ne le maîtrisent pas seraient immanquablement stigmatisés » (Delamotte *et al.*, 2000, p. 1).

Se voir stigmatisé par la société en tant que non-scripteur affecte la représentation de soi : « la norme est de rigueur et tout écart est montré du doigt » (Masquelier-Savatier, 2017, p. 30). En effet, si pour « être », si pour correspondre aux modèles sociétaux, il faut impérativement savoir écrire, quelles sont les conséquences dans la représentation de soi de l'adulte allophone qui ne maîtrise pas encore l'écrit ?

Tout d'abord, l'adulte allophone nouvel arrivant se trouve dans une impasse : tous ses points de repères culturels, sociaux, et personnels sont interrogés et se superposent. En effet, l'arrivée dans un nouveau pays comporte des changements radicaux dans la vie d'une personne et provoque un bouleversement des rapports avec autrui et avec soi-même. L'individu doit retrouver sa place et se repositionner dans son nouveau cadre. Dans ce repositionnement, l'image de soi traverse aussi un questionnement : le nouvel arrivant qui savait écrire dans sa propre langue se trouve stigmatisé dans son nouveau contexte en raison de son insuffisance scripturale dans la langue française.

L'idée ou image du moi renvoie à « une configuration expérientielle composée de perceptions se rapportant au moi, aux relations du moi avec autrui, avec le milieu avec la vie générale, ainsi que des valeurs que le sujet attache à ces diverses perceptions » (Rogers, 2013, p. 38). Cette image demeure dans un constant changement et répond aux rapports expérientiels,

autrement dit, elle devient malléable en raison des nouvelles expériences et des vécus : l'individu et le monde demeurent dans une perspective unitaire du champ organisme/environnement (Masquelier-Savatier, 2017) avec pour effet que le moi fluctue et se construit selon les idées que le sujet se fait de lui-même (Rogers, 2013).

Quand les expériences s'accordent avec le moi, quand l'individu et les expériences se déroulent en harmonie, l'idée de moi s'adapte et s'intègre à la nouvelle expérience. Au contraire, quand il existe un « état de désaccord entre le moi et l'expérience » (*ibid.*, p. 42) – dans le contexte de ce mémoire, quand l'adulte devient conscient qu'il ne répond pas aux normes exigées par la société – l'idée de moi souffre un décalage et provoque des tensions et des conflits chez l'individu. Selon Rogers, ce désaccord prend origine dans l'angoisse comme réaction « [...] au danger de prise de conscience – qui exigerait une modification de la structure de moi » (p. 43).

L'insuffisance scripturale devient une menace pour l'adulte dans la mesure où « certains éléments de son expérience ne sont pas conformes à l'idée qu'il se fait de lui-même » (*ibid.*) : l'adulte éprouve des sentiments contradictoires sachant qu'il ne possède pas les attributs nécessaires pour écrire selon les normes. La menace correspond à la version externe de l'angoisse (*ibid.*).

Si l'injonction pour s'exprimer à l'écrit de la part de la société et du moi prend une telle ampleur, une médiation doit intervenir pour que l'adulte puisse entamer son processus d'acculturation à l'écrit dans la langue française.

2.9. La médiation

La médiation implique un rapprochement : son but « [...] n'est pas la solution, mais une rencontre : la médiation ne vit pas sous la loi de l'offre et de la demande, mais dans l'ordre de la relation et du partage » (Cohen-Emerique, 2004, p. 37). En effet, l'adulte allophone se retrouve dans un espace exigeant de lui qu'il se repositionne face à des nouvelles dimensions culturelles et linguistiques sollicitant une intervention de la part de la société pour provoquer une rencontre bienveillante et harmonieuse entre l'adulte allophone et son nouvel environnement.

Dans le contexte de ce mémoire, deux types de médiation interviennent : une médiation sociale directement liée à une médiation culturelle et une médiation éducative.

2.9.1. La médiation sociale

La médiation sociale s'entend comme

[...] un processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant, tente à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose. (Comité Interministériel des Villes - CIV dans Rouzé 2010, p. 3)

L'adulte allophone nouvel arrivant se trouve face à une tension et à un conflit avec son environnement : il ne maîtrise pas la langue française et la société le stigmatise. Par conséquent, il doit retrouver une passerelle, construire un nouveau rapport avec son contexte et établir un nouveau contrat social (Cohen –Emerique, 2004) lui permettant de s'intégrer et de devenir un acteur social. Cela implique un effort de la part de l'adulte et

[...] au niveau de tous les acteurs de la société d'accueil [...] pour trouver un consensus équilibré entre diversité et unité. C'est l'association dialectique où, tout en exigeant un minimum d'uniformité dans les représentations-valeurs et un minimum de contraintes fondées sur un consensus dans les règles à observer, on obtiendrait le contraire : le maximum de diversité dans les représentations-valeurs et de liberté dans les comportements. Cette conception [...] combine unité sociale et pluralité culturelle [...] pour trouver un consensus équilibré entre diversité et unité. (p. 36)

La proposition de médiation de Cohen-Emerique suggère effectivement l'émergence d'un espace de dialogue et de rencontre pour établir un accord entre les conflits de valeurs, dans le cas de ce mémoire, entre les représentations de l'adulte allophone nouvel arrivant et celles de la société d'accueil. Étant donné que dans la création d'un nouveau contrat social interviennent des acteurs polysémiques, il faut mettre sur la table l'ensemble des représentations pour y réfléchir et les appréhender. Ces représentations entrent en lien direct avec le bagage culturel de chacun. De ce fait, il faut parler aussi d'une médiation interculturelle.

2.9.2. La médiation interculturelle

Un bref aperçu sur la notion d'interculturalité montre une évolution dans la signification du terme liée à la transformation de la société. Canclini (2004) affirme que

Las transformaciones recientes hacen tambalear las arquitecturas de la multiculturalidad. Los Estados y las legislaciones nacionales, las políticas educativas y de comunicación que ordenaban la coexistencia de grupos en territorios acotados son insuficientes ante la expansión de mezclas interculturales. Los intercambios económicos y mediáticos globales,

así como los desplazamientos de muchedumbres, acercan zonas del mundo poco o mal preparadas para encontrarse⁵. (p. 14)

En effet, l'emprise de la globalisation sur les cultures, sur chaque groupe humain avec son identité et son bagage des valeurs et représentations se retrouve au XXI^e siècle sous les effets du progrès de la communication et la nécessité de mobilité. Dans ce contexte, les cultures se voient forcées à la rencontre, à l'échange, à la cohabitation inévitable. Le flux migratoire croît avec une progression ingérable et pour les gouvernements et pour l'individu. La société n'était pas préparée à une telle transformation.

Ainsi, la vitesse du métissage empêche la cristallisation des spécificités et la fixation identitaire qui définissaient chaque culture - comme chaque couleur restait immuable sur une palette. On ne peut plus parler de multiculturalisme, des cultures sur la palette, chacune avec sa spécificité et en cohabitation dans un petit territoire : « De un mundo *multicultural* - yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación - pasamos a otro *intercultural* globalizado⁶ » (*ibid.* p. 14).

Canclini continue sa réflexion en établissant un parallélisme entre les termes. D'une part, la multiculturalité admet la diversité des cultures en soulignant les différences et en proposant des politiques de respect pour l'autre. Mais montrer du doigt, c'est aussi une forme de ségrégation et de polarisation. Au contraire, l'interculturalité renvoie à l'idée de confrontation et d'entrecroisement, deux situations qui émergent effectivement au moment d'une rencontre. Finalement, la multiculturalité se limite à accepter l'hétérogénéité lorsque l'interculturalité suppose des rapports de négociations.

Cette notion de confrontation et d'entrecroisement est partagée également par Mockus (1994) quand il affirme que l'interculturalité fait référence à un espace « de contactos y de fricciones permanentes entre distintas perspectivas culturales »⁷ (p. 126). Dans une médiation de ce type les représentations se confrontent et la différence de valeurs va heurter le système de valeur de l'adulte

⁵ « Les transformations récentes ébranlent les architectures du multiculturalisme. Les États et les législations nationales, les politiques éducatives et de communication qui ordonnaient la coexistence des groupes dans des territoires délimités deviennent insuffisants face à l'expansion des métissages interculturels. Les échanges économiques et médiatiques globaux, ainsi que les déplacements de foules, amènent des régions du monde peu ou mal préparées à se rencontrer ». Toutes les traductions de l'espagnol et de l'anglais sont effectuées par l'auteur du mémoire.

⁶ D'un monde multiculturel - juxtaposition de groupes ou ethnies dans une ville ou une nation – on est passé à un monde interculturel globalisé.

⁷ De contacts et des frictions permanentes entre des perspectives culturelles distinctes.

(Plivart, 2010) entraînant des tensions et des conflits. Afin de permettre l'émergence d'un espace de rencontre et pour éviter les dichotomies et les polarisations, Plivart propose l'émergence d'une « culture tierce » (p. 25). En effet, il s'agit de jouer cartes sur table, de mettre les différends dans un contexte dialectique et de se reconnaître soi-même et l'autre. Donner la parole aux spécificités des acteurs sociaux (leur culture) contribue à ce que l'individu se découvre dans sa construction sociale et sa spécificité, facteur primordial dans la cohabitation. Ayant fait ce chemin de reconnaissance, il ouvre une fenêtre à l'appréhension de l'autre et commence à déconstruire la barricade des stéréotypes et préjugés figés qui entretiennent les conflits sociaux.

Après la création d'un espace de rencontre et en déconstruisant les protections de chacun, on peut envisager de « faire évoluer les représentations » (*ibid.*) Ce n'est pas l'échange qui est en cause : c'est le regard de chacun par rapport à soi et à l'autre. « L'interculturel n'est jamais si fragile que lorsqu'il est traité en *inter*-culturel, cette position de la pensée qui prétendrait se situer quelque part *entre*-les-cultures pour en envisager les similarités et les différences » (Lavanchy *et al.*, 2011, p. 121). Cette perspective ne fait que perpétuer des similitudes et des différences entre les langues et les cultures et renforcer un statut de pouvoir. En renforçant les particularismes et les réflexes identitaires on renforce la prééminence d'une culture sur l'autre.

Afin d'éviter la fixation dans les relations de pouvoir et pour faire tomber les statuts entre les cultures et les langues, Lavanchy *et al.* (2011) propose une perspective centrée sur le sujet :

[...] en redynamisant le regard que chacun porte sur lui-même et la façon dont l'autre modifie ce que nous croyons être notre idiosyncrasie, nous nous donnons les moyens d'une parole incontestablement complexe mais résolument collective, où se prépare dans l'interaction dynamique des représentations le passage d'une culture de l'identité nationale à une pédagogie du dialogue interculturelle. (p. 121-122)

En effet et en accord avec Canclini et Mockus, ce n'est pas dans les discours identitaires que se joue le sens de l'interculturalité. C'est en invitant l'individu à prendre conscience des représentations de soi et d'autrui que la société pourra finalement entrer dans une cohabitation accueillante, harmonieuse et compréhensible pour tous. Questionner ses propres représentations et ses valeurs renouvelle la conception de soi-même et du monde, donnant lieu à une possibilité d'être différemment : d'être avec l'autre.

En somme, on passe ainsi d'une perspective de multiculturalité à une perspective d'interculturalité mettant l'accent sur la nécessité d'un lieu de rencontre et la capacité du sujet à se transformer. C'est seulement dans cette transformation, dans l'évolution et dans réinterprétation de

son regard par rapport à soi et par rapport à l'autre que se joue la réussite d'une cohabitation. C'est dans la déconstruction des contours culturels figés et la reconstruction du regard sur moi et sur l'autre qu'émerge la possibilité de devenir acteur dans la nouvelle société qui accueille : « L'interculturel vient s'inscrire dans le rapport entre culture de groupe et capacité des individus à assumer et à réinterpréter leurs ressources culturelles en société » (Hily, 2001, p. 10).

Dans la médiation interculturelle, la langue en tant que véhicule pour appréhender une culture devient un outil indispensable dont s'emparera l'adulte. Non sans qu'une intervention éducative ne soit nécessaire.

2.9.3. La médiation éducative

Citant Fichez & Combes, Davallon (2003) affirme que « la position du formateur comme médiateur – qui est aussi une position de tiers – comporte certes une composante relationnelle, mais implique aussi une régulation des interactions éducatives pour que la relation apprenant-savoir soit effective et aboutisse à un apprentissage » (p. 41). L'interaction didactique concernant ce mémoire fait référence à l'aide que reçoit l'adulte allophone au moment de faire son passage à l'écriture en Français. Ayant analysé déjà que ce passage doit être médié, il faut concevoir le rôle du formateur comme « passeur » (Frier, 2016, p. 31) et à sa médiation pour faire le passage à l'écrit.

2.9.4. Le médiateur interculturel

Tenant compte du public objet de ce mémoire, un public allophone, le formateur qui aide à faire le passage à l'écriture française joue un double rôle, D'abord celui de médiateur linguistique qui procure le savoir des normes concernant l'écriture dans la langue française. Et ensuite, celui de médiateur interculturel qui enseigne un nouveau rapport à l'écriture tenant compte de la palette multicolore d'origines et de spécificités. D'où la nécessité de dévoiler les frontières entre ces deux rôles pour souligner la responsabilité morale du formateur au moment où il s'engage dans une formation.

Pour définir le rôle d'un médiateur interculturel, Cohen-Emerique (2004) fait un parallélisme concernant les frontières définissant la spécificité d'un médiateur social et celle d'un médiateur interculturel. Même si l'auteur fait référence à la médiation auprès des familles, il est légitime de transposer la comparaison au niveau éducatif. Pour arriver à la conclusion qu'un médiateur interculturel doit s'approprier de nouvelles compétences, Cohen-Emerique expose les spécificités d'un médiateur social (le formateur éducatif) et le médiateur interculturel.

En effet, un formateur (en tant qu'acteur institutionnel), a un rôle de médiateur linguistique dans le sens où il doit apporter des solutions à un conflit (insuffisance à l'écrit). Il détient aussi un rôle de contrôle social (*ibid.* p. 41) : il est assujéti aux normes imposées par sa fonction professionnelle, à savoir son rôle consistant à faire passer un message en termes de valeurs et de normes sociolinguistiques (on revient à la violence symbolique de Bourdieu déjà mentionnée auparavant).

Ces contours du rôle du formateur entrent en friction avec ceux du médiateur. Le médiateur interculturel ne propose ni règles ni solutions. Son rôle consiste à proposer des rencontres et conduire les parties à travailler sur les conflits, à « envisager ensemble le problème » (p. 45). C'est en parlant et non en s'évitant qu'on peut comprendre « l'importance d'un véritable dialogue où les conflits ne sont pas évacués, mais dépassés par une négociation égalitaire"⁸ (*ibid.* p. 50). De plus, son rôle consiste à trouver un équilibre entre l'individu et la société d'accueil, à trouver des passerelles entre les valeurs de chacun, une « [...] neutralité dans tous ses manifestations » (*ibid.*)

Mais ce qui rend intéressante l'analyse de Cohen-Emerique concerne la nécessité de s'approprier une compétence spécifique pour aborder la médiation interculturelle. Le médiateur interculturel doit être porteur lui-même des traces et repères de cultures différentes pour pouvoir établir des passerelles entre les parties. Il insiste sur la nécessité « d'avoir expérimenté lui-même l'interculturalité » (p. 39). Une recherche effectuée par Cohen-Emerique et Fayman (2005) sur trente entretiens semi-directifs avec des médiatrices et médiateurs associatifs a montré que

Étant elles-mêmes souvent d'origine étrangère, voire de la même aire culturelle que les personnes qu'elles accompagnent, et ayant expérimenté, comme elles, le déracinement, la migration et les processus d'acculturation, les médiatrices sont capables d'établir une communication profonde avec les familles migrantes. (p. 171)

En effet, l'expérience acquise à partir des rapports avec différents codes culturels permet au médiateur interculturel de se construire dans la diversité lui permettant de ressentir de « dedans » les mésaventures d'une expérience interculturelle. Être issu « d'un métissage culturel » (Cohen-Emerique, 2004, p. 41) facilite cette tâche : avoir une identité métissée permet de mieux ressentir et comprendre le regard de l'autre.

⁸ Pierre R. Dasen, "Approches interculturelles, acquis et controverses", en Pierre R. Dasen et Christiane Perregaux (éd.), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?, De Boeck université, Bruxelles, 2000, pp. 7-28 ; cité dans Yvan Leanza, "Éducation, pédiatrie et cultures : du sens de l'activité professionnelle pour les pédiatres dans leur travail de prévention auprès des familles migrantes", thèse de doctorat, université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'Éducation, 2003.

Dans cet ordre d'idées, Cohen-Emerique stipule que le médiateur interculturel possède un double positionnement : il est « dedans » en raison de son parcours interculturel ; et il est aussi « dehors » en raison de son rôle en tant que sujet représentant une institution pour laquelle il doit réaliser certains objectifs.

Mockus (1994), pour sa part, suit la même ligne analytique que Cohen-Emerique concernant la nécessité d'une compétence interculturelle. Cette compétence réside dans la morale du médiateur : le sens et le respect d'autrui. Citant Mockus, Narvaez-Goldstein (2003) affirme qu' « Il faut savoir voir les choses du point de vue de l'autre, de son voisin » (p. 123). Il ne suffit pas de respecter les normes des cultures en contact : il faut comprendre le regard de l'autre, apprendre à se décentrer par rapport à son propre cadre de référence et s'astreindre à découvrir celui de l'autre. Mockus (1994) considère que

La coexistencia de diversas tradiciones y la correspondiente interacción entre diversos conglomerados de creencias e interpretaciones genera dilemas en materia de identidad cultural (¿a qué cultura pertenezco?). Genera también profundas tensiones morales al obligar a escoger entre acciones opuestas exigidas por sistemas de reglas divergentes. Quien se encuentra en la interface entre dos culturas puede verse, en efecto, enfrentado a serios dilemas de ese tipo⁹. (p. 125)

En effet, coexister suppose la cohabitation de traditions, de croyances et de valeurs qui peuvent dégénérer en conflits et en dilemmes concernant l'identité culturelle. L'individu s'interroge sur le chemin à suivre quand il se trouve face à des cultures différentes. Des dilemmes de moralité et de vérité commencent à susciter des questionnements intérieurs qui déstabilisent le quotidien puisque chacun vit sa propre vérité et selon les valeurs de sa propre culture.

En conséquence, Mockus forge la figure de « l'amphibie culturel » (p. 127). Cette figure, dans sa capacité d'adaptation à différents environnements, accède à plusieurs instances culturelles sans trahir la culture propre. Il affirme qu'un individu ne doit pas s'arrêter au « respect extérieur » de l'autre, dans la fixation des différences. Pour envisager une véritable compréhension entre les cultures, il faut privilégier le « respect de l'intérieur », un respect qui concerne d'abord les valeurs morales et les vérités de chacun. Le contact culturel permet ainsi de s'enrichir mutuellement et

⁹ La coexistence de diverses traditions et l'interaction correspondante entre divers conglomerats de croyances et d'interprétations engendre des dilemmes concernant l'identité culturelle (à quelle culture appartiens-je?). Elle engendre également de profondes tensions morales en obligeant de choisir entre des actions opposées exigées par des systèmes de règles divergents. Celui qui se trouve à l'interface de deux cultures peut se retrouver, en effet, confronté à de sérieux dilemmes de ce genre.

donne accès à « une fertilisation croisée » (p. 129). Ce respect (cette morale) est le seul à rendre possible l'interculturalité. En conséquence, l'amphibie culturel s'adapte et se déplace aisément dans divers contextes. Par là, il favorise une communication entre les acteurs culturels, en transportant et faisant circuler les valeurs morales et les vérités des uns et des autres et des uns aux autres, pour retrouver les points communs à travers la diversité (Narvaez, 2016).

Pour résumer, la philosophie de l'amphibie culturel repose d'abord sur sa flexibilité pour s'adapter à différents contextes culturels, mais plus particulièrement, sur sa capacité à les interpréter et à trouver ce qui rapproche les acteurs. De plus, il doit faire circuler le besoin de prendre conscience de ce qui est commun afin de pouvoir tisser des liens. Cette philosophie de Mockus peut se mettre en relation avec la compétence culturelle que propose Cohen-Emerique : celui qui prend en charge une formation impliquant des acteurs divers, doit s'approprier de dedans une compétence interculturelle sensible à la lecture des cultures et la capacité de guider, d'aider à faire passer.

2.9.5. Le passeur culturel

Un passeur renvoie à « un accompagnement » (Frier, 2016, p. 15), à une main aidante. Dans le contexte de ce mémoire, le passeur c'est « celui qui participe concrètement à la construction de la compétence écrite de ses élèves, avec patience et bienveillance, en les aidant progressivement à prendre leur place dans l'univers des textes » (p. 217). En effet, le passeur est celui qui retrouve le fil conducteur reliant les dimensions sociales et affectives mobilisant l'adulte à faire le passage à l'écriture. L'accompagnement consiste à repérer et identifier les conditions qui modulent le rapport à l'écrit de l'adulte concernant ses représentations, sa biographie langagière et ses difficultés ainsi que ses points forts (*ibid.*). Cette tâche demande une certaine habileté de la part du passeur pour donner aux participants la confiance à s'exprimer librement et la possibilité d'être reconnues dans leur spécificité et leur singularité.

Le passeur cherche aussi à « garantir un espace aux apprenants pour qu'ils puissent observer, échanger, en toute sécurité » (Delamotte *et al.* 2000, p. 105), en dehors des jugements et des tensions. Le passeur doit promouvoir l'appropriation progressive de l'écrit tout en mettant en œuvre une didactique qui favorise la place du sujet dans ses écrits : dans l'écriture, on cherche « [...] notre "voix", nous nourrissons notre langue de celle de Flaubert ou de Proust, mais aussi de celle de Jef et de Joseph, de celle de Jan, Piet et Prout et de celle de Nadine, Leïla, Trucmuch et sa copine » (Kavian, 2010, p. 17). On n'écrit pas pour le passeur mais dans le but de faire émerger sa

propre voix. Le passeur favorise ainsi un lieu personnel qui donne la place à une posture énonciative avec le trait identitaire de chacun. De ce fait, c'est la dimension éthique du passeur qui est impliquée et il doit être vigilant dans ses paroles, ses actions et ses gestes au contact des identités plurielles (Delamotte *et al.* 2000).

De plus, l'exercice de la lecture et de l'écriture ne vient pas de soi et encore moins pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue d'accueil : « On ne devient lecteur-scripteur que si on y est invité. Cette invitation à lire et à écrire se réalise dans le cadre d'une médiation langagière, culturelle, sociale, cognitive » (Frier, 2016, p. 217). En effet, il est difficile compte tenu de l'insécurité scripturale pour l'adulte allophone de trouver son passage à l'écriture. D'où la nécessité pour le passeur d'adopter une double posture : d'abord, accompagner l'adulte et lui proposer un climat de confiance pour qu'il prenne le risque d'écrire ; aussi, susciter dans l'adulte des nouvelles représentations de l'écrit, comme celle de « vecteur important de la transmission culturelle » (*ibid.*, p. 216).

Finalement, dans son rôle de passeur et de médiateur interculturel, le formateur n'a pas une tâche facile : il est dans l'obligation d'inventer constamment son métier et devenir « praticien braconnier, [...] amateur de recherche [...] engagé dans une démarche vivante et donc constamment innovante » (Delamotte *et al.* 2000, p. 3-4) face à la diversité qui l'oblige à être flexible et malléable pour également procurer une souplesse à son contexte d'enseignement/apprentissage. Il a la lourde et délicate tâche de « [...] faire émerger le sujet dans la situation d'apprentissage (un sujet qui construit le sens de/dans l'apprentissage) mais aussi, (...) dans l'écriture » (*ibid.*, p. 3). De cette manière, il pourra se reconnaître dans sa pensée, assumer le fait de se questionner (*ibid.*), et ouvrir soi-même sa voie vers une acculturation à l'écrit.

2.10. L'acculturation à l'écrit

Frier (2016) définit l'acculturation à l'écrit « [...] à la fois comme le processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un groupe et l'adaptation d'un individu ou un groupe à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (p. 30). Si l'on parle de l'adulte nouvel arrivant en France, la mobilité exige que cet adulte s'approprie et s'adapte à d'innombrables formes culturelles et usages, dont la maîtrise de l'écrit. Ce n'est pas toujours facile pour l'adulte allophone de prendre ses repères : très souvent, l'adulte « subit une dévalorisation par les stéréotypes et

préjugés négatifs induits par les rapports asymétriques entre la société d'accueil et le groupe d'origine » (Dasen et Ogay, 2000, p. 57). Ce travail a déjà mentionné plus haut que l'adulte se trouve en bas de l'échelle en raison de sa non-maîtrise de la langue écrite. Il est déjà acculturé à l'écrit dans sa langue maternelle et il doit le faire désormais avec la langue française, selon les normes du français, qui ne correspondent pas sans doute aux normes qu'il a lui-même intégrées.

De ce fait, l'acculturation à l'écrit dans le contexte de ce mémoire comporte des dimensions transversales qui interviennent simultanément. Premièrement, ce processus implique l'immersion dans le monde du code linguistique qui régit la structure de l'expression écrite française. En effet, l'adulte allophone se trouve dans l'impasse de ne pas pouvoir s'exprimer à l'écrit : sa maîtrise des normes morphosyntaxiques manque complètement ou partiellement à son répertoire langagier. Et « pour une langue comme le français, les prescriptions orthographiques, trop souvent perçues comme le principal obstacle de la pratique scripturale, pèsent lourd dans cet univers "surnormé" » (Dabène, 1987, p. 31). C'est un défi pour le nouvel arrivant d'appréhender la trame qui constitue la langue française écrite avec son échafaudage de règles, de sons et d'usages.

Également, et déjà mentionnée dans ce travail, la compétence scripturale comporte non seulement une composante structurelle mais aussi l'entrecroisement des facteurs sociaux et affectifs qui interviennent au moment d'aborder l'écriture. De ce fait, s'acculturer à l'écrit place le sujet dans un « mouvement de balancier [...] entre le versant collectif (pratiques sociales de référence, rituels, etc.) et individuel (versant de l'appropriation, rapport à l'écrit) (Frier, 2016, p. 31). En effet, le sujet se trouve piégé au carrefour des forces internes et externes qui le sollicitent, l'interrogent et le déstabilisent en permanence.

De plus, la représentation sociale de la maîtrise de l'écrit s'est emparée d'une notion bien déraisonnable : « La notion de "maîtrise de la langue" a le double désavantage de mettre l'accent sur le code et de laisser penser qu'il existerait un stade d'appropriation repérable, une ligne de démarcation au-delà de laquelle les locuteurs et/ou les lecteurs-scripteurs se trouveraient en situation de dominer le code et son utilisation » (Adami et André, 2014, p. 81). Ce mémoire a déjà fait le constat que le passage à l'écriture et l'acquisition d'une compétence scripturale ne se font pas du jour au lendemain : ils comportent des dimensions transversales qui s'hybrident et engendrent une trajectoire, un « [...] continuum, un processus d'appropriation, dont les étapes ne sont pas prédéfinies » (*ibid.*).

Étant donné l'accumulation de ces difficultés, la mise en place d'un dispositif de médiation à l'écriture conçu sur le principe des ateliers d'écriture m'a semblé pertinente car il fonctionne comme une passerelle et un accompagnement à l'initiation de cette acculturation à la langue française écrite.

2.11. L'atelier d'écriture au centre du dispositif

Pourquoi privilégier l'atelier d'écriture pour l'adulte allophone débutant ? L'atelier d'écriture est normalement prévu pour des personnes ayant déjà une certaine maîtrise de la langue. En effet, il est mis en place comme outil pédagogique une fois les normes linguistiques des bases acquises et aide au développement de l'expression écrite. La didactique des langues et des cultures ne prévoit l'atelier d'écriture qu'à partir d'un certain niveau. Pourtant, j'ai opté pour une approche différente : l'atelier d'écriture privilégie l'initiative et la créativité individuelle pour faire le passage à l'écriture.

L'ensemble de l'expression « atelier d'écriture » exige tout d'abord une définition.

2.11.1. L'atelier

Le terme « atelier » renvoie à la production d'un objet qui se fait avec les mains. Le Trésor de la Langue Française confirme cette représentation définissant l'atelier comme un « Lieu où s'exécutent des travaux manuels, où se pratiquent des activités manuelles d'art ou de loisirs; *p. ext.* lieu où s'élabore une œuvre »¹⁰. En effet, ce mémoire choisit l'atelier en tant qu'espace permettant une production individuelle, personnelle, et adapté aux dimensions de chaque sujet. Le participant d'un atelier est invité à fabriquer son propre « œuvre d'art » avec les bagages qu'il porte avec lui, à son rythme et sans jugement. De cette manière, l'objet d'art s'imprègne de symbolisme et de signification propre à celui qui l'a conçu. Si une trace écrite devient si révélatrice d'un état d'âme, « Écrire, c'est donner forme à ce qui nous habite, à l'espace du dedans [...] un accouchement de soi-même » (Boniface, 1992, p. 55).

L'atelier devient alors un dispositif pour faire émerger le sujet qui habite tout apprenti. L'atelier, par son caractère décontracté et son intention de « laisser faire » et « être », selon les possibilités de chacun, permet d'envisager une écriture libre : « on peut y écrire sans honte, sans

¹⁰ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=3459338160;r=1;nat=;sol=0;>

être en faute, on peut y écrire pour le plaisir [...] on peut y rencontrer des gens qui lisent et écrivent » (Kavian, 2010, p. 20).

2.11.2. L'Écriture

L'écriture révèle le monde qui habite le sujet scripteur : « L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits » (Barré-De Miniac, 2000, p. 19). D'où la pertinence de l'atelier d'écriture : il permet de connaître le sujet dans toute son épaisseur humaine. L'atelier privilégie l'émergence de la vie, de l'intime de chacun qui ressortent inexorablement dans les mots. C'est « un moyen d'expression et de connaissance de soi, d'approche et de découverte de soi » (Boniface, 1992, p. 64).

En conséquence, celui qui participe à un atelier d'écriture n'est pas un intellect ambulant coupé du ressenti de son corps. Selon Chartier et Frier (2015), « Il existe une tendance dualiste dans la culture occidentale, et plus particulièrement française, qui amène à dissocier artificiellement le corps (les émotions) et l'esprit (la cognition) (p. 158). En effet, les formations traditionnelles pour l'adulte nouvel arrivant visent en général un objet de cognition, la face structurelle de la langue, laissant de côté ainsi tout ce qui mène l'adulte derrière sa feuille de papier et son stylo.

L'atelier d'écriture d'après le regard de ce travail, par contre, met l'accent sur le sujet apprenant pour, à partir de ce constat, faire un lien entre la dimension humaine et la cognition. En effet, les études psychologiques démontrent que l'émotion est directement liée à la cognition. Citant les recherches de Boris Cyrulnik¹¹ déposé dans son livre « *De Chair et d'âme* »¹², Butler (2007) affirme qu'il faut abandonner l'optique de l'homme en tant que corps charnel et âme spirituelle n'ayant aucun rapport : les avances technologiques et d'imagerie cérébrale ont fait preuve de l'interaction permanente entre le corps biologique et les émotions. En effet, Cyrulnik (2006) affirme que

Il est impossible de séparer le corps de l'âme. Ils ont une même fonction. C'est-à-dire que lorsque l'on fait une douleur physique à quelqu'un ou lorsqu'on lui une douleur verbale, une représentation, c'est la même zone du cerveau qui souffre de toute façon. C'est dans son corps qu'il éprouvera la souffrance. Donc, pour moi le problème du corps et de l'âme est réglé : c'est la même chose.¹³

¹¹ Neuropsychiatre français

¹² Editions Odile Jacob, 2006

¹³ <http://www.ina.fr/video/3219277001>

Pour cette raison, la subjectivité des élèves « [...] demeure un objectif incontournable » (Frier, 2016, p. 29) : des émotions et des ressentis négatifs peuvent certainement entraîner des blocages, des tensions et des insécurités au moment de l'apprentissage. C'est pourquoi il est nécessaire de connaître le sujet dans sa dimension humaine au moment d'entreprendre un exercice de formation et mettre ainsi « l'émotion au service de la cognition » (Chartier et Frier, 2016, p. 158).

L'atelier que ce travail propose s'inscrit, dans un premier temps, sous la philosophie de Célestin Freinet¹⁴. Citant ce pédagogue, Boniface (1992) affirme que l'atelier représente « une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage : l'écriture est socialisée [...], la notation n'existe pas, mais la présentation collective des textes permet de les reprendre, de les mettre au point » (p. 93). En effet, en accord avec la déontologie de l'association où se déroulent les ateliers, la dimension humaine est privilégiée par rapport à l'appropriation forcenée d'une compétence linguistique. L'atelier devient avant tout un lieu de rencontre qui permet ensuite de promouvoir un apprentissage. De plus, les productions écrites sont socialisées si l'auteur le veut ainsi. Les participants sont invités à se dire et c'est à eux de décider de leur mode de participation. Citant une fois de plus le courant Freinet, Delamotte *et al.* (2000) souligne que l'atelier d'écriture refuse « [...] et le sujet de rédaction traditionnel, jugé sclérosante, et l'écriture libre, jugée angoissante » (p. 33) laissant la place à une écriture guidée et libre en même temps.

Mais plus particulièrement, l'atelier suit le courant proposé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Ce groupe a voulu transformer l'enseignement du français à partir de 1966 en introduisant une dimension poétique et créatrice à l'école. Le GFEN propose un atelier d'écriture consistant « à libérer la parole, lever les freins à la parole, lever les phénomènes d'autocensure intériorisée » (Boniface, 1992, p. 92). De cette manière, l'écriture devient une forme d'émancipation et de désaliénation. Également, ce courant ne promet pas l'évaluation des textes finaux, argumentant que la qualité n'évalue pas les participants. « Elle évalue l'atelier lui-même [...] l'investissement des animateurs dans le vécu de l'atelier » (*ibid.*, p. 93). De ce fait, le courant GFEN vise particulièrement, l'écriture en tant que processus de création et non pas l'écrit.

Ainsi, l'atelier cherche à trouver un espace avec un juste milieu, un espace intermédiaire où l'adulte allophone puisse commencer à construire en liberté son bagage structurel de la langue française pour s'exprimer mais sans la contrainte d'être jugé ou stigmatisé. De plus, l'évaluation

¹⁴ Pédagogie Freinet

est évitée sachant que sa notion renvoie à celle d'un jugement. Ayant appris que la violence symbolique constitue déjà un jugement dévalorisant pour l'adulte et pour son image de soi, l'atelier préfère utiliser la lecture et la réécriture comme formes d'évaluation : l'atelier « ouvre la route à une écriture moins conditionnée » (Neumayer, 2011, p. 15).

Néanmoins, un atelier d'écriture doit comporter certaines caractéristiques, certaines balises propres à l'atelier et à l'animateur de l'atelier afin de créer un vrai espace de rencontre, de liberté et d'apprentissage.

2.12. Les balises d'un atelier d'écriture

Étayé par les travaux de Kavian (2010), Neumayer (2009) et Boniface (1992), ce travail présente quelques « invariants » pour le bon déroulement d'un atelier d'écriture.

Un objectif. « L'objectif de l'atelier est le critère principal » (Kavian, 2010, p. 22). Chaque atelier a sa perspective selon les besoins des participants. Nombreux sont les types d'ateliers, entre autres, des ateliers récréatifs, de développement personnel, à objectifs sociaux ou littéraires. De son côté, Boniface (1992) propose une étude exhaustive de l'histoire des ateliers d'écriture et les différentes tendances.

Un déroulement. Kavian (2010) propose un atelier en 3 temps. Une séance débute avec « un enjeu » (p. 22), ce qui motive l'atelier, ce qui déclenche l'envie d'écrire. Boniface (1992) affirme que « cette motivation est toujours orale, parfois recourt à une photo, une promenade, un texte » (p. 17). Après, le participant est invité à écrire. Ce moment prend une dimension exceptionnelle et intime. Boniface (1992), citant Elisabeth Bing¹⁵, affirme que l'écriture est déjà présente dans chaque individu et que la tâche c'est seulement de la faire émerger. Elle affirme que l'écriture

[...] "*est déjà là*". Il faut la trouver, voire la retrouver. L'atelier permet aux participants de " trouver ou retrouver sous les strates de son histoire et des moules culturels une écriture qui davantage serait leur ". Il s'agit que la personne " se reconnaisse d'elle-même dans sa propre écriture et se structure par-là plus encore dans son identité ". (p. 44)

De plus, pour étayer cette intimité avec le soi, les ateliers se déroulent en silence « pour revenir à l'origine de l'être parlant. C'est dans ce silence que " des paroles peuvent authentiquement

¹⁵ Écrivaine et pédagogue française. Créatrice des ateliers d'écriture pour des enfants en grande difficulté. Ces ateliers portent son nom : ateliers Bing

s'articuler ", qu'on peut " écouter ses voix intérieures et les faire advenir dans l'écriture " » (p. 55-56).

Finalement, la séance doit comporter un temps de lecture. « Dans la plupart des ateliers, les textes sont lus oralement sur-le-champ. C'est une *publication* » (*ibid.*, p. 20). C'est le moment où le participant est invité à rendre public son texte, un moment de partage de l'intime. Le fait de lire son propre texte à haute voix permet au lecteur de se voir de l'extérieur, de prendre de la distance par rapport à son texte et de s'évaluer lui-même, de se faire un portrait de son œuvre d'art (Kavian, 2010) et de se reconnaître dans son écriture.

En somme, un atelier devient avant tout un lieu de rencontre. Malgré les différences parmi les différents types d'ateliers, ils convergent sur une singularité : comme la musique, l'écriture invite à concevoir un terrain d'entente de mondes différents où le chef d'orchestre, l'animateur, prend la baguette.

2.13. L'Animateur

« Chaque atelier a la couleur de l'animateur » (Kavian, 2010, p. 21). En effet, l'animateur propose la couleur de l'atelier selon son bagage à lui et les besoins des participants. Pourtant, de la même manière que les ateliers comportent des invariants, le rôle d'animateur exige aussi certaines constantes favorisant une bonne animation.

Médiateur, passeur, amphibie culturel, l'animateur joue un double rôle que je considère visible et invisible. Le premier tient compte de la mission institutionnelle, l'accueil et l'aide aux adultes allophones à faire le passage à l'écriture. De plus, en tant qu'animateur d'un atelier d'écriture, il doit fournir aux participants des éléments linguistiques leur permettant d'aborder une production écrite. Le deuxième rôle, celui qui reste invisible et le plus complexe, consiste à faire émerger le composant historique et personnel, les représentations et les dimensions marquant l'histoire de l'adulte (Barré-De Miniac, 2000). Ce dernier rôle repose sur son expertise à faire parler l'écriture des participants et à faire une bonne lecture des productions.

En effet, l'animateur a un rôle délicat et Elisabeth Bing l'a bien exprimé en parlant de ses ateliers pour enfants : « Motiver un enfant dans son écriture est chose trop grave, essentielle pour moi, pour qu'on la traite légèrement » (Bing, 1976, p. 8). Pour ma part, motiver un adulte dans son écriture est aussi très grave. Les circonstances de mobilité et les passés souvent imprégnés d' « une

"certaine" odeur de lessive » (p. 9) peuvent déclencher des souvenirs amers et douloureux. Inviter un adulte à écrire implique, peut-être, de faire appel à des mondes inconscients qui sont restés dans le non-dit, pouvant ressortir intempestivement comme un geyser. D'où la nécessité d'être prudent et bienveillant au moment de demander aux participants d'aller explorer dans leurs vies et leurs souvenirs : on peut facilement heurter les émotions, faire revivre des peines et toucher des plaies sans les vouloir.

Finalement, l'animateur doit créer un espace de bienveillance et d'empathie pour que l'adulte puisse se retrouver lui-même et puisse s'exprimer dans sa dimension émotionnelle à travers l'écriture. En effet, « Si on a confiance on a le plaisir d'explorer¹⁶ » (Cyrulnik, 2018). L'atelier devient un espace de restitution de l'intime levant les barricades et permettant à l'adulte de se dire dans une autre langue. « Dans ce contexte pédagogique qui laisse place aux émotions, c'est la création d'une communauté de confiance dans la classe qui permet à l'apprenant d'oser se lancer dans le travail d'écriture » (Chartier et Frier, 2016, p. 167).

3. Chapitre III – Approche Méthodologique

3.1. Problématique, hypothèses et objectifs du mémoire

Le cadrage théorique a déjà montré que la représentation sociale de l'insuffisance scripturale entraîne une inégalité dans les rapports sociaux et positionne l'adulte allophone, qui ne maîtrise pas suffisamment la langue française écrite, dans une situation de manque par rapport à ceux qui la maîtrisent. Cette représentation d'inégalité s'insère inconsciemment et implacablement dans le sujet-personne et dans la représentation de soi. L'adulte allophone nouvel arrivant en France fait appel à des structures de formation pour progresser dans ce domaine et tempérer la pression sociale qui le pénalise lourdement au moment de s'exprimer par écrit. Or, cette norme sociale ainsi que les représentations sociales négatives attachées à la maîtrise partielle de l'écriture déclenchent un mécanisme de violence symbolique (Bourdieu, 1992) en établissant un ordre dichotomique d'inégalité sociale entre ceux qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas l'écrit (Frier, 2016) et en affectant la représentation de soi.

¹⁶ Rencontre-conférence 6 mars 2018 à Grenoble, Centre Œcuménique, Saint Marc, 6 Avenue Malherbe

Les premiers constats m'ont amenée à formuler plusieurs questions :

Comment promouvoir la confiance chez le sujet scripteur adulte allophone pour qu'il ose s'exprimer par écrit dans la langue d'accueil ?

Comment faire pour que l'adulte allophone s'accepte et se reconnaisse dans son histoire en tant que sujet scripteur plurilingue ?

Comment faire pour que l'adulte allophone parvienne à identifier dans sa propre trajectoire scripturale les compétences déjà présentes susceptibles de servir de levier dans le passage à l'écriture du français ?

La question qui mobilise cette étude peut se formuler ainsi :

En quoi l'atelier d'écriture interculturel favorise-t-il le passage à l'écriture de l'adulte allophone dans la langue française ?

Je fais l'hypothèse que l'atelier d'écriture interculturel peut devenir un levier pour transformer les représentations à l'origine de blocages et d'insécurité scripturale chez l'adulte allophone au moment de passer à l'écriture. Par ailleurs, ce dispositif favorise l'apprentissage, la reconnaissance d'autrui et l'acceptation de soi. De plus, il devient un terrain pour inviter les participants à prendre du recul concernant leur propre bagage linguistique et culturel afin de pouvoir se reconstruire et se transformer individuellement et socialement pour s'adapter à la réalité : le monde évolue à une telle vitesse que c'est seulement dans l'adaptation au changement que l'être humain peut survivre (Attali, 2015). En conséquence, l'atelier d'écriture interculturel peut se constituer comme un espace de transformation sociale et personnelle permettant à l'adulte allophone de déplacer ses représentations de l'écrit, de prendre conscience de ses propres ressources scripturales dans sa langue maternelle et enfin d'oser prendre le risque de passer à l'écriture du français.

Afin de répondre à ma problématique, j'ai conçu et expérimenté dix ateliers d'écriture interculturels. L'ensemble du dispositif ainsi que les choix méthodologiques de cette recherche seront présentés dans la troisième partie de ce mémoire.

3.2. Démarche méthodologique mise en œuvre

3.2.1. Le terrain

Ce mémoire présente une étude de terrain effectuée en atelier d'écriture au local de l'Association des Villes Françaises (AVF) Meylan-Grésivaudan. Meylan est une commune du

département de l'Isère, en France. Les ateliers visent à contribuer à l'accueil des nouveaux arrivants allophones à travers une formation en écriture du Français Langue Étrangère (FLE) pour débutants, lors de dix séances d'ateliers d'écriture entre le 18 janvier et le 29 mars 2018. Suivant les conseils de ma tutrice dans l'organisme, les ateliers n'ont qu'une durée d'une heure et demie chacun par semaine, la disponibilité de la salle du local étant très réduite.

L'AVF Meylan-Grésivaudan fait partie de l'Union Régionale Rhône-Alpes (URAVF) regroupant 26 villes. L'URAVF Rhône-Alpes dépend de l'Union Nationale (UNAVF), réseau Français de 300 villes opérant sous la Loi du 1er juillet 1901 (association à but non lucratif). Cette loi permet la libre association de plusieurs personnes pour mettre en commun, « [...] d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices ».

L'histoire de l'AVF remonte à 1963 à Reims. L'association a été créée pour accueillir des personnes nouvellement arrivées dans la région rémoise en raison de l'évolution des industries et de la décentralisation des universités. D'autres villes ont suivi l'exemple. Selon le site, « Les Accueils des Villes Françaises sont le seule organisme d'envergure nationale à ne pas devoir son existence à une idée ou à une équipe nationale : ils sont le résultat de réalisations locales qui se sont retrouvées a posteriori, et sont donc en un mot "nés sur le tas" »¹⁷.

L'association de Meylan a été créée le 30 mars 1972, selon le Journal Officiel de la République Française du 12 avril de la même année¹⁸. L'AVF Meylan-Grésivaudan a pour objectif l'accueil de nouveaux arrivants, français ou étrangers dans le but de faciliter leur intégration dans la vallée du Grésivaudan. Cette vallée abrite aujourd'hui des zones d'activité de haute technologie d'envergure internationale.

La première source de financement de l'association provient des inscriptions des adhérents (50€ par famille et par an, 42€ pour une personne seule et 25€ pour un étudiant). La deuxième source de financement est accordée par certaines des 9 mairies partenaires. Cette subvention a tendance à diminuer. En plus d'une subvention, la ville de Meylan met à disposition gratuitement un beau local.

L'AVF de Meylan-Grésivaudan est administrée par une équipe de bénévoles constituée en général par des adhérents qui ont été accueillis précédemment. Tous les adhérents sont invités à

¹⁷ <http://avf.asso.fr/fr/histoire>

¹⁸ <http://avf.asso.fr/var/uploads/-fr-3223/PDF/HISTORIQUE40ANS.pdf>

une assemblée générale une fois par an. Tous les 3 ans l'Assemblée Générale (AG) élit un conseil d'administration de douze personnes. Ce groupe se réunit pour élire, entre autres, un président, un vice-président, un trésorier, un secrétaire général et une personne en charge de la formation. Chaque membre a une fonction bien définie.

Pour accueillir les nouveaux arrivants, l'AVF a constitué quatre équipes de bénévoles :

- Le Service du Nouvel Arrivant (SNA) qui regroupe les accueillants de chacune des neuf communes partenaires.
- Le service d'animation qui est responsable des 25 animateurs qui organisent les animations régulières (conversation en différentes langues, randonnées hebdomadaires, rencontres autour des livres en français et en anglais, chorale, création d'albums photos numériques ou de bijoux, ateliers de cuisine, d'encadrement, dictés ludiques, cafés-rencontres). Cette liste n'est pas exhaustive.
- La commission qui programme et organise les activités ponctuelles de chaque trimestre, par exemple, sortie culturelles, conférences par les adhérents ou par des personnes extérieures, sorties familiales et apéritifs dînatoires.
- Le comité de fêtes qui organise les fêtes annuelles (cocktail de bienvenue des nouveaux arrivants, fête de Noël, galette des Rois et la fête du printemps)

Tous les bénévoles de l'association bénéficient de formations gratuites dispensées par l'URAVF. Ces formations sont considérées comme un vecteur indispensable pour diffuser la première raison d'être de l'AVF, à savoir, l'accueil des nouveaux arrivants.

L'association de Meylan-Grésivaudan accueille à ce jour environ 135 familles (200 adultes environ)

La déontologie de l'association ne repose pas sur des attentes pédagogiques : toutes les activités proposées (accueil, animations diverses) ont pour but principal l'accueil et l'aide à l'intégration sociale des personnes. C'est la personne nouvelle arrivante qui est le point de départ et la raison d'être de cette association : elle vise l'accueil des personnes qui déménagent pour des raisons professionnelles ou personnelles et qui sont coupées de leur environnement familial et amical. L'association propose un accompagnement qui vise à favoriser une intégration rapide dans un nouvel environnement.

De ce fait, dans l'esprit d'adhérer à la mission de l'association, j'accueille six femmes étrangères dans le but d'aider à leur intégration à la communauté française en leur proposant un espace de confiance et de convivialité, afin de faciliter leur passage à l'écriture.

3.2.2. Le choix d'une approche écologique et ethnographique

Ce travail adopte une perspective émique : le sujet devient le point de départ des analyses. Les données recueillies sont de nature diverse: questionnaires (au début et à la fin des ateliers), productions écrites d'apprenants au cours du dispositif, interactions pendant les ateliers, portfolio produit par chacun des apprenants.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la sociodidactique des langues. « Il inclut à la fois les interventions sur le terrain et les observations sur ces interventions » (Rispaïl et Blanchet, 2014, p. 101). Ce type de recherche de terrain comporte un double volet. D'abord, il cherche à analyser comment l'hétérogénéité des facteurs sociaux et linguistiques se tisse et affecte les acteurs dans l'enseignement/apprentissages de langues. En même temps, il tient compte de variations concernant la typologie des terrains didactiques en tant que scénarios des productions de pratiques langagières. Ce double volet met l'accent sur les représentations sociales de l'oral et de l'écrit des acteurs dans le terrain : « C'est au nom de l'hétérogénéité et de la variation que l'accent a été mis, dans les principes méthodologiques, sur les représentations des acteurs » (p. 102). C'est sur ces représentations de langues dans lesquelles les acteurs évoluent que la sociodidactique se situe pour comprendre les situations sociales liées aux expériences linguistiques.

Étant donné que cette étude tient compte des acteurs dans un contexte et dans une interaction permanente qui mènent aux représentations, elle se situe aussi dans une perspective écologique (van Lier, 2004). « Ecological linguistics (EL) focuses on language as relations between people and the world, and on language learning as ways of relating more effectively to people and the world »¹⁹ (p. 4). En effet, c'est dans le rapport entre l'individu et le contexte que la langue se construit. Dans le cas des individus plurilingues, la qualité du rapport avec chaque langue détermine une attitude et un positionnement qui définiront les représentations face à chaque langue de leur répertoire.

¹⁹ La linguistique écologique met l'accent, d'une part sur le langage en tant qu'ensemble de relations entre les individus et le monde, et d'autre part sur l'apprentissage des langues, les deux comme moyens pour établir une communication plus efficace avec les gens et le monde

Dans ce contexte, l'étude adopte une approche ethnographique pour « se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité [...] » (Cambra Giné, 2003, p. 15). En effet, une étude ethnographique se place sur le terrain pour pouvoir comprendre de l'intérieur, ce qui mobilise les acteurs. En éducation, les finalités poursuivies par la recherche ethnographique sont, entre autres,

[...] explorer la nature des faits sociaux particuliers du monde dont nous faisons partie ; [...] découvrir les différentes couches de signification de la vie sociale ; [...] interpréter les actions humaines en tant que composantes d'une culture. Épouser une perspective ethnographique présuppose une conception multiple et holistique de la réalité. (*ibid.*, p. 15-16)

En effet, grâce aux ateliers d'écriture, la trame linguistique et sociale de chaque participant est dévoilée tout en donnant accès à leurs représentations sociales de l'écrit. « Les ethnographes sont des médiateurs culturels » (*ibid.*, p. 16) considérant les participants comme source d'information de la réalité sociale. « L'ethnographie est aussi un art [...] car elle doit être particulièrement sensible pour représenter le sens des expériences et de la vie des groupes dont elle dresse le portrait » (*ibid.*, p. 17).

La méthodologie utilisée est celle de la recherche-action dans laquelle le chercheur, dans une action délibérée, envisage de transformer la réalité et produire de connaissances à partir de ces transformations (Clerc, 2014, p. 115). La méthode utilisée pour recueillir des données est celle de l'observation participante. « Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (Blanchet, 2014, p. 120). En effet, l'atelier d'écriture propose des situations de pratiques langagières sans que les participants soient informés à propos des objectifs de la recherche.

3.2.3. Les participants

Les participants des ateliers sont six femmes adultes et plurilingues. Elles sont originaires de l'Amérique du Sud, de l'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie. Elles sont âgées de 35 à 56 ans, mariées et avec des enfants. Elles disent avoir atteint un niveau d'éducation supérieur dans leur langue d'origine. Je connais le groupe personnellement ayant fait en amont, dans cette même association, un travail de recherche pour analyser les enjeux liés à l'exercice du métier de formateur dans le domaine de l'écrit. Par mes échanges avec elles, je peux affirmer que la plupart est sans emploi ou travaille sous statut indépendant. Elles habitent dans la vallée du Grésivaudan, un secteur

très favorisé de Grenoble et se sont présentées volontairement aux ateliers d'écriture dans le but d'être aidées dans leur accès au français écrit et de renforcer leur compétence scripturale. Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif de l'ensemble de l'échantillon. L'information recueillie a été transcrite telle que les participantes l'ont fournie dans le questionnaire initial. Les prénoms utilisés dans ce tableau ainsi que ceux lors de l'analyse des données sont des pseudonymes afin de protéger l'identité des participants.

Tableau 1. Caractéristiques sociologiques des participantes

	Pays	Âge	Scolarité	Profession	Langue maternelle	Autre langues
Jane	Angleterre	56	Universitaire	Manager	Anglais	Français
Luz	Mexique	52	Universitaire	Enseignante d'anglais	Espagnol	Anglais Français
Maud	Malaisie	52	Diplôme Company Bussiness [sic]	Hotelier [sic]	Mandarin	Anglais Malay
Sonia	Équateur	32	Université	Ingénierie Commerciale-Administrateur d'entrepris [sic]	Espagnol	Anglais
Anne	Bolivie	42	Bac + 5	Ingénierie Comercial [sic]	Espagnol	Français
Cecilia	Macédoine	36	Bachelor histoire	Entrepreneuse	Néerlandais	Macédoine [sic] Anglais Français Latin Ancien grec

Malgré la simplicité du tableau, il s'avère indispensable de mettre en évidence des informations, en apparence, banales. Il ne s'agit pas d'un public en difficulté (terme utilisé pour désigner un public migrant dans des conditions difficiles). Il ne s'agit pas non plus ni d'un public analphabète ni illettré. Ce public a atteint un niveau de scolarité assez conséquent qui lui permet de s'inscrire comme public lecteur-scripteur (lettré), même en plusieurs langues. De ce fait, il faut penser que ce public fait face à une contradiction : la moyenne d'âge se situe dans la quarantaine, à mi-chemin d'un parcours de vie. Que peut ressentir une personne sachant qu'elle doit s'arrêter, faire demi-tour, et retourner à « la case départ » pour réapprendre à écrire dans une langue autre que la sienne, pour s'intégrer dans la société d'accueil et pour correspondre aux normes que cette société lui impose?

C'est autour de ce ressenti que se joue le rôle du médiateur de l'atelier. En évoquant les paroles de Mockus (1994), le médiateur doit se décentrer et s'astreindre à découvrir et reconnaître celui du

participant, se mettre dans ses chaussures, reconnaître sa vérité (sa réalité), se transformer (comme un amphibie qui sait s'adapter aux divers environnements) et entrer en empathie avec sa situation, pour pouvoir l'aider, dès dedans, à traverser la passerelle. Là, c'est le « passeur » (Frier, 2015) qui prend le relais pour initier le chemin de cette passerelle vers l'écriture.

3.2.4. Corpus de l'étude

Le corpus est constitué de quatre types de données.

- Deux questionnaires. Le premier questionnaire (Annexe A) recueille d'abord des informations préalables sur les caractéristiques sociologiques des participants (âge, origine, profession, langues, etc.). De plus, il demande aux participants ce qu'ils attendent des ateliers pour permettre à l'animatrice de concevoir l'atelier avec un équilibre entre les objectifs de l'association, ceux de l'animateur et ceux des participants :

A central ingredient for developing materials is the use of systematized needs assessment procedures because it involves a set of aspects that determines teacher-decision making that will most probably help both students and teachers achieve meaningful and effective teaching and learning settings²⁰. (Núñez et Téllez, 2009, p. 177).

Les résultats de ce questionnaire ont fixé clairement les objectifs et les attentes des participantes : elles visent des atteintes purement linguistiques. Elles veulent apprendre à écrire correctement et acquérir du vocabulaire. Ces résultats prouvent que les participantes focalisent leurs objectifs strictement sur leur manque. « Ce qui semble parfaitement normal et légitime dans le cadre, surtout si on est conscient que le champ de représentations reste balisé par l'image du locuteur natif comme locuteur parfait "possédant" la "maîtrise" de la langue » (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015, p. 61). Le deuxième questionnaire (Annexe B) a été distribué à la fin des dix séances pour déterminer les effets du dispositif et les ressentis des participant par rapport à son expérience.

- Des transcriptions des trois interactions en classe (Annexe C). Au départ aucun enregistrement n'était prévu. Pourtant, trois situations d'échange engendrant des informations précieuses ont surgi inopinément. La puissance des mots utilisés ainsi que ma

²⁰ L'utilisation de modalités systématisées d'évaluation des besoins est un ingrédient essentiel dans la conception du matériel, car elle implique un ensemble d'aspects qui déterminent la prise de décision des enseignants, ce qui aidera probablement, et les élèves et les enseignants à atteindre des objectifs pédagogiques significatifs et efficaces.

crainte de ne pas pouvoir tout noter, m'ont décidée à déclencher mon téléphone portable pour avoir la trace des échanges et pouvoir analyser de près les transcriptions. Selon Cambra Giné (2003), la conversation dans les classes devient un « outil culturel de médiation qui guide la construction de la connaissance » (p. 20). En effet, les transcriptions des conversations ont mis en évidence que les échanges favorisent l'apprentissage. J'y reviendrai lors de la présentation des analyses.

- Des prises de notes individuelles sur le ressenti de chaque atelier (Annexe D). L'animatrice a demandé un retour écrit de chaque participant dans un petit morceau de papier à la fin de six ateliers. De cette manière, elle peut obtenir un aperçu du fonctionnement dispositif et faire les ajustements nécessaires pour l'adapter aux participants.
- Des portfolios (Annexe E). Les participants ont été sollicités pour rassembler toutes leurs productions (textes produits lors des séances d'atelier, exercices d'appropriation, etc.). À la fin du dispositif, seulement cinq portfolios ont été recueillis. J'analyserai de façon transversale quatre portfolios pour ensuite me focaliser sur le cinquième, le plus complet et aussi le plus représentatif de la séquence dans son ensemble.

3.3. Le dispositif : les variantes de l'atelier d'écriture interculturel

Dans l'optique de concevoir un dispositif centré sur la personne en accord avec la mission d'accueil qui m'a été confiée, j'ai conçu les ateliers de façon à faire émerger d'abord le sujet (les émotions et les ressentis) et ensuite la cognition (la structure formelle de la langue).

Dans un premier temps, l'intervention dont il sera question ici vise l'accueil des adultes allophones. Cet accueil comprend un objectif humain d'accueil, de rencontre et de dialogue comme formes d'accompagnement : « dialoguer et donc apprendre la rencontre » (et non apprendre la culture de l'autre) (Robert, 2009, p. 103). Cette intervention se fait dans le but de dénouer une source de tension : ouvrir un passage vers l'écriture en français. Pour cela, dans l'atelier doit s'instaurer « un climat d'écoute et de partage aux antipodes des représentations scolaires habituelles de jugement et de compétition » (Neumayer, 2003, p. 11). L'atelier vise à faire de l'écriture une forme de communication possible malgré nos erreurs d'orthographe – je m'y inclus dans la mesure où l'espagnol est ma langue maternelle et en tant qu'être humain (l'erreur est

humaine et les enseignants font aussi des erreurs). L'atelier tel qu'il a été conçu dans le cadre de dispositif veut avant tout :

faire de l'écriture un bien partagé [...] pour que nous y soyons acteurs et non simples spectateurs-lecteurs. Pour que notre regard se porte sur d'autres protagonistes que ceux que la culture légitime et dominante reconnaît. Pour que le projet soit de produire et faire produire pour renouer ensemble, sans exclusives ni exclusions, avec le patrimoine culturel humain : de créer pour prendre place dans la chaîne de transmission et simultanément à agir sur des stratifications sociales figées qui nous assigneraient volontiers une place, les uns dans l'écriture, les autres hors d'elle ». (*ibid.*, p. 18)

Ce patrimoine culturel humain comporte la prise de conscience de l'identité plurilingue, cette précieuse condition qui fait de nous déjà des êtres à part, des êtres avec un capital esthétique en tant que forme de sensibilité qu'il faut mettre en valeur pour se reconnaître et se l'approprier. Notre sensibilité face à l'altérité et au monde changeant doit se transformer en outil pour l'apprentissage et l'épanouissement personnel. Autrement dit, se reconnaître dans ses gains et non pas dans ses manques. L'atelier vise à « modifier les représentations des participants sur la langue et les textes aussi bien que sur leurs propres capacités à s'approprier de l'écrit » (Neumayer, 2003, p. 11).

Dans un deuxième temps, l'atelier vise l'appropriation de quelques outils pratiques pour se rapprocher de la norme linguistique tout en ayant le sujet comme objectif principal. Ces outils comportent des normes grammaticales pour pouvoir exprimer des événements dans le passé, le présent et le futur. Pour exprimer des événements de l'enfance, les participants doivent apprendre les terminaisons de l'imparfait et du passé composé. Également, les participants expriment des événements de leur présent en ayant accès à toutes les terminaisons du présent de l'indicatif sous forme d'un tableau (Annexe F). Ce tableau simplifie de manière pratique et efficace des terminaisons des verbes au présent de l'indicatif, apprentissage qui se fait traditionnellement à partir de la classification selon les verbes du premier, deuxième ou troisième groupe. Ce tableau est inspiré de « La grammaire en couleur » de Maurice Laurent (2014) et est étudié et mémorisé tout au long de l'atelier. Comportant cinq colonnes, une séance est destinée à une colonne. Les participants recevaient des exercices de pratique pour la maison afin de renforcer l'acquisition de terminaisons.

3.4. Les balises de l'atelier d'écriture interculturel

L'atelier interculturel cherchait à ouvrir un espace d'écriture libre et créative pour mettre le public à l'aise. Il se déroulait après un cours de conversation dans lequel les participantes étaient aussi présentes. Pour cette raison, je ne pouvais pas envisager un atelier de plus d'une heure et demi.

Il a eu lieu au local de l'AVF. L'endroit est spacieux, entouré de baies vitrées, bien éclairé et confortable. Il est situé au rez-de-chaussée d'un Centre Commercial à Meylan. Le local fait 90m². Quant à la logistique du local, je dispose de 2 tableaux blancs, de feutres, de tables rectangulaires mesurant 2m sur 1m, de chaises et d'une cuisine américaine permettant de pouvoir profiter d'un thé ou d'un café pendant les séances.

3.4.1. Un appel aux sens de l'atelier interculturel



On est tous capables !

J'ai voulu donner une identité aux ateliers d'écriture interculturels. Après avoir fixé des objectifs de fond, j'ai créé **un logo** qui était visible sur toutes les feuilles de présentations distribuées au début de chaque atelier. La création d'une image pour identifier les ateliers permet aux participantes de se reconnaître dans un espace, dans une communauté spécifique : celle de l'atelier d'écriture interculturel. De plus, le logo comporte une devise : « **On est tous capables** » (Neumayer, 2003, p. 29).

Cette devise s'inscrit dans le but de donner confiance aux participantes dans leur capacité à s'exprimer dans la langue française écrite : la phrase invite à prendre conscience qu'on peut le faire, qu'on est capable malgré nos erreurs, et qu'on a les moyens pour s'exprimer « non comme donnée de nature mais, comme conquête, comme acte de rupture, comme cassure avec soi-même. » (*ibid.*). Ce n'est pas l'acte d'écrire qui mobilise l'atelier : c'est la transformation de l'être humain face à l'altérité, la prise de conscience et l'émergence d'un nouveau regard vers soi et autrui.

Ce logo et cette devise sont imprimés en haut et à droite **d'un support en papier** que je conçois pour chaque séance. Je trouve indispensable que chaque participant ait une trace écrite des objectifs interculturels et linguistiques visés. Ainsi, « la parole ne reste pas dans la fugacité qui la caractérise ». (Blaquière, 2009, p. 210).

Suivant ce constat, le dispositif est conçu à partir d'un double volet. Le premier vise à fournir à l'adulte allophone quelques outils linguistiques de base pour le satisfaire du côté pragmatique tout en lui montrant que l'écriture peut devenir une expérience individuelle de rencontre avec soi et avec autrui. Un deuxième volet vise une dimension interculturelle. Néanmoins, c'est cette deuxième dimension qui est mise en exergue et qui est utilisée comme élément déclencheur des ateliers pour que la dimension linguistique ne devienne pas « l'objet » d'apprentissage. De cette manière, l'apprenant découvre qu'il existe différents chemins pour aborder l'apprentissage d'une langue et va déplacer ses représentations vers d'autres dimensions.

3.4.2. Une passerelle entre deux langues et deux cultures

Selon Ruiz de Lopera (2004), il faut penser au concept de la culture de manière à « que nos permita llegar a una comprensión de la otra persona diferente, con el fin de relacionarnos con ella, encontrar afinidades y suscitar interés por establecer una comunicación que favorezca el intercambio²¹ » (p. 37). Je voudrais signaler que dans l'atelier d'écriture, non seulement la rencontre existe par rapport aux participants, mais aussi par rapport à la langue et la culture. La langue française avec son bagage culturel est également au rendez-vous de l'atelier d'écriture en plus de sept cultures différentes des participantes, la mienne incluse.

De plus, « Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la langue et la culture, mais aussi de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère [...], aux implicites culturels qui conditionnent la communication dans une communauté linguistique donnée. [...] » (Robert, 2009, p. 102). Ces implicites ne sont visibles que quand on rentre en contact avec l'autre. « Dialoguer est donc apprendre la rencontre (et non apprendre la culture de l'autre) » (p. 103). De ce fait, je recours à l'établissement d'un lien entre le pôle maternel (langue/culture maternelle) et la langue/culture d'insertion. Face aux ruptures de la migration, l'atelier d'écriture privilégie **l'intégration et la réconciliation de deux langues et deux cultures** puisqu'il existe une différence qu'il faut concilier pour aider les nouveaux arrivants à reconstruire leurs représentations de la langue écrite, en mettant pour l'instant la structure entre parenthèses pour la retrouver ensuite.

Une forme d'approche de la langue maternelle et de la langue d'accueil est de permettre aux participantes de les utiliser en liberté pendant le déroulement des ateliers. La langue maternelle

²¹ Comme mode d'accès à la compréhension de l'autre afin d'établir des liens, retrouver des affinités et susciter l'intérêt à établir une communication qui favorise l'échange.

est déjà un acquis et est présente comme tremplin pour accéder à la langue d'accueil. La langue maternelle en tant que tremplin, octroie au participant l'opportunité de mettre en relation les deux langues et faire des comparaisons et des contrastes. Cette rencontre de deux langues privilégie la prise de conscience des comportements des langues, ce qui ouvre la porte à un apprentissage conscient et à la reconnaissance (et parfois connaissance) de sa propre langue. Cette liberté d'expression permet au participant d'abord de se faire comprendre, s'il ressent des difficultés pour s'exprimer, et aussi de clarifier des incompréhensions. L'atelier interculturel de cette étude accorde ainsi un espace à l'anglais et à l'espagnol pour avoir accès à l'apprentissage du français à travers des discussions orales : elles servent à l'expression des ressentis et permet à la cognition de s'installer.

Une deuxième forme pour rapprocher la langue maternelle et la langue d'accueil consiste à faire un détour par la culture maternelle. Je me joins à la pensée de De Belem (1985) quand il affirme que le formateur doit conduire un travail constant de liaison entre la culture d'accueil et la culture d'origine de l'apprenant. De cette manière, le formateur met sur le même terrain les deux cultures et l'apprenant s'appuie sur ses acquis pour faire le passage à la culture et la cognition. Par exemple, si le sujet culturel du jour met l'accent sur un(e) homme(femme) de lettres de la culture française, il est possible de demander au participant d'aller chercher dans sa propre histoire, évoquer un homme de lettres de son pays et de faire semblant de lui écrire un petit mot lui exprimant un ressenti. Cet exercice de cohabitation entre la culture maternelle et la culture française privilégie la prise de conscience de son positionnement dans son histoire personnelle et de la mise à jour de son évolution et sa transformation : en repérant les connaissances présentes on peut en construire des nouvelles.

Pour établir des ponts et relier les différences, l'art joue un rôle majeur. L'art, en tant qu'instance d'expression culturelle, sert de déclencheur permanent dans le dispositif proposé. Cyrulnik (2018) affirme que dans l'art, on trouve le « plaisir de la découverte et d'apprendre »²². L'art, par sa signification universelle, permet de rassembler la diversité et d'inciter à la rencontre de ce qui est différent. Pour cette raison, je recours à l'art dans toutes ses manifestations pour « établir un rapport à la langue et à l'apprentissage, en oubliant le caractère étranger de cette langue ». (Domp martin-Normand et Le Groinec, 2017, p. 62).

²² Rencontre-conférence 6 mars 2018 à Grenoble, Centre Œcuménique, Saint Marc, 6 Avenue Malherbe

L'art, en tant que dimension humaine qui touche les sens, permet de faire appel à l'être humain sans distinction. Dans l'objectif d'intégrer la dimension sensorielle aux ateliers, j'apporte mon ordinateur et un mini haut-parleur avec moi. En effet, je me sers des extraits vidéo, des présentations en Powerpoint, des images et des chansons en images pour faire appel aux sens. « L'image est considérée comme le moyen de faire accéder plus facilement aux savoirs différentes catégories de personnes d'un niveau d'instruction sommaire » (Laot, 2010, p. 5).

Je voudrais ici insister sur le fait que le public de cette étude concerne un public lettré dans leur langue maternelle et dans d'autres langues. Le niveau d'instruction sommaire se situe uniquement dans la langue française. Donc, leur difficulté réside dans le fait qu'il se trouve à nouveau « à la case départ », en train d'apprendre une nouvelle langue et sur un chemin semé d'embûches. Sur les six participantes, une seule rencontre de vrais obstacles pour s'exprimer oralement. Sa situation à l'oral rejaillit sur l'écrit : elle comprend et est capable d'écrire quelques mots, mais c'est surtout sa peur d'écrire et son blocage interne qui ne la laissent pas prendre le risque de parler ou d'écrire. Une partie de ce mémoire sera consacrée à cette participante.

À l'autre extrémité se trouve une participante avec une aisance orale remarquable issue de son vécu familial : elle est mariée depuis plus de 10 ans avec un Français. Pourtant, elle se plaint vivement de ses « fautes » d'orthographe et se juge « incapable » d'écrire, d'après ses propres mots. Ce mémoire s'intéresse particulièrement à elle parce que c'est son histoire qui a suscité mes questionnements pour parvenir à la conception de cette recherche. Les quatre autres participantes détiennent entre elles un niveau qui varie entre les deux extrêmes. Elles se font comprendre à l'oral et peuvent écrire des phrases courtes avec des erreurs selon leur propre ressenti dont elles ont témoigné dans le questionnaire distribué en début des ateliers.

Au vu de cette palette de niveaux, dichotomique et dégradée à la fois, j'ai recours à **l'image**. Le sens de la vue émerge comme fil conducteur, sachant que l'écrit n'est pas compréhensible au même niveau pour toutes : l'image devient « un substitut du texte, donnant accès à un savoir sensible, chargé d'émotion » (*ibid.*). Mon intention de faire de l'image un outil central dans mes ateliers reste dans un double optique : elle me permet d'avoir accès à toutes sans distinction de niveau tout en faisant appel aux émotions pour atteindre un but cognitif comme Chartier et Frier (2015) l'expriment.

En faisant appel aux sens, l'être humain est immédiatement impliqué dans un processus transversal, l'engageant dans toutes ses capacités sensorielles, émotionnelles et cognitives, ce qui

provoque un investissement holistique de la part du participant et un enjeu de motivation, additionnelle à celle purement cognitive, très utile dans le cadre didactique et écologique qui concerne cette étude. Les sens, dans toutes leurs manifestations, servent de tremplin pour faciliter la tâche de l'enseignement et de l'apprentissage : « On oublie souvent l'importance de cette dimension dans le cadre des apprentissages [...] Or, elle est centrale car elle permet au sujet d'aborder la langue écrite dans une perspective plus concrète, plus sensuelle, plus personnelle » (Frier, 2016, p. 216).

Suivant ce même chemin des sens, les ateliers introduisent l'utilisation **des feuilles en couleur** pour la production des textes. En effet, la couleur blanche déclenche une représentation de netteté et de perfection, très loin de ce qu'est l'être humain. Mon expérience en tant qu'élève et enseignante de langues m'a démontré que le blanc n'invite pas à prendre le risque d'écrire dessus par peur d'abîmer cette netteté. Le blanc n'invite pas à tâtonner. Apprendre à écrire, même dans la langue maternelle, implique de pouvoir se tromper, faire des erreurs, faire des ratures, réécrire. Et je dis bien des erreurs et non pas des fautes. La faute renvoie à la culpabilité : « La culpabilité est une gêne et les problèmes qu'elle pose relèvent de la psychologie. » (Oriol-Boyer, 1988, p. 38). Pouvoir écrire ne se fait du jour au lendemain. « Il faut empêcher que [l'erreur] ne devienne synonyme de faute et d'échec » (*ibid.*). L'écriture est tout sauf la perfection. De ce fait, pour inviter à écrire il faut utiliser des « outils de déblocage » (Neumayer, 2003, p. 14), et la couleur invite les yeux de l'écrivain apprenti à échanger le regard sans exiger la perfection, tout en octroyant un espace autorisé de tâtonnement et liberté.

Le dispositif utilise aussi **une forme d'art** comme sujet déclencheur (un extrait du *Malade Imaginaire* de Molière, un extrait du film *Human* de Yann Arthus Bertrand, la chanson *Octobre* de Francis Cabrel, une sculpture de Rodin). La langue et la culture sont deux instances indissociables, raison pour laquelle l'atelier doit faire connaître aux participants les instances culturelles parfois méconnues par le public en général faisant la richesse de la culture d'accueil. Ainsi, j'utilise une forme de manifestation culturelle pour décrocher le sujet linguistique.

3.5. Description d'une séance

Mon premier objectif dans toute séance didactique que j'anime vise à connaître d'abord la personne que j'ai devant moi. Pour faire appel au passé du participant et pour introduire, par

exemple, le temps imparfait, j'ai recours à une sculpture de Rodin : *La Cathédrale*. Sans annoncer de quoi il s'agit, l'image des deux mains qui se regardent est d'abord présentée sur l'écran de



l'ordinateur. Les participants sont invités à s'exprimer par rapport à leur ressenti. Le sujet du jour est annoncé (la sculpture, Rodin, Camille Claudel). Après, les participants regardent un extrait vidéo²³ qui montre des images des sculptures de Camille Claudel, compagne de Rodin. L'extrait est accompagné d'une chanson de Françoise Hardy, *La Question* (Annexe G). Les participants sont submergés ainsi dans les sens de la vue et de l'ouïe. Je laisse le groupe l'observer en silence et dans leur intimité pour déclencher leurs émotions par rapport aux images et aux accords de la musique. Je distribue les

paroles de la chanson comme banque de mots pour un exercice ultérieur. Les paroles sont lues et analysées à l'oral. Ensuite, je fais circuler des illustrations contenant des images de toute sorte (visages, animaux, paysages) pour faire remonter des souvenirs et des situations vécues. Les participants observent des illustrations fournies. Sur une feuille, chaque participant met sa main droite, dessine les contours et écrit à l'intérieur de chaque doigt et dans la langue maternelle, un mot qui rappelle un souvenir d'enfance. De mon côté, je fais le même exercice sur le tableau.

Pour chacun des cinq mots, les participantes sont priées de construire une phrase ou une expression en conservant les cinq mots non-traduits. Les phrases sont écrites à l'intérieur de la main et le contour de la main est découpé. Puis, j'introduis le temps « imparfait » avec un exemple de ma propre vie sur le tableau. Par exemple : Quand j'étais petite, je pleurais beaucoup. Je distribue une feuille avec des phrases possibles (Annexe H) pour constituer une banque de mots et pour trouver les terminaisons correspondant à l'imparfait selon les phrases dans la feuille distribuée. On retrouve tous ensemble les suffixes de l'imparfait (-ais,-ais,-ait,-ions,-iez,-aient).

Sur une autre feuille, les participantes mettent leur main droite et en dessinent les contours. Elles écoutent l'extrait d'un texte lu par l'animateur (Annexe I). Les participants doivent écrire à l'intérieur de chaque doigt un mot qui évoque une situation marquante actuelle en lien avec la langue française et en s'inspirant du texte. Pour chacun des cinq mots, les participantes construisent une phrase à l'intérieur de la main. Comme la première fois, je sers également d'exemple et mets sur le tableau une phrase : Aujourd'hui, je continue à pleurer / Aujourd'hui, je ne pleure plus. Les

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=PWY2bSsQveY>

mains découpées sont mises en vis-à-vis (passé et présent). Les participantes visualisent leurs mains évoquant leur parcours de vie et décrivent leur passé et leur présent. Exemple : Quand j'étais petite, je... . Aujourd'hui, je ne .../ plus // Quand j'étais petite, je Aujourd'hui, je continue à...

Finalement, au cours d'un moment de partage, celles qui le souhaitent, lisent leurs productions écrites. Des exercices de pratique de grammaire sont ensuite proposés à travailler à la maison. J'ai choisi cet atelier comme exemple parce qu'il a déclenché diverses réactions orientant ce travail de recherche. Les réactions, ainsi que les conséquences, seront étudiées dans la partie correspondant à l'analyse de données. L'annexe J montre le support papier de cette séance.

Le tableau ci-dessous décrit la séquence dans sa totalité, selon les volets culturel et linguistique choisis.

Tableau 7 : Récapitulatif des séances

	Date	Sujet interculturel	Sujet linguistique
1	18 janvier	Molière – Le théâtre (Extrait du « Malade Imaginaire ») – citations – personnages (tartuffe)	
2	25 janvier	Guillaume Apollinaire – le calligramme -	Ce que j'aime / Ce que je n'aime pas – vocabulaire des adjectives – Terminaisons de verbes au présent de l'indicatif (-e, -es, -e, -ons, -ent, -ont)
3	1 février	Vidéo Camille Claudel / Auguste Rodin – la sculpture - (La Cathédrale) / Françoise Hardy (Chanson « La Question »)	L'imparfait – Terminaisons de verbes du présent de l'indicatif (-ts, -ts, -t, -ons, -ez, -ent) et -s, -s, -t, -ons, -ez, -ent)
4	8 février	Vidéo Jean-François Champollion – La Pierre de Rosette	Transformation nom-verbe-adjectif (amour-amoureuse (eux)-aimer) – Suffixes -e, -euse pour le féminin et -eux pour les masculin
5	15 février	Vidéo Alexandra-David Néel	Le passé composé – auxiliaires « être » et « avoir » - les 14 verbes qui utilisent le verbe « être »
6	1 mars	La chanson française – Michel Sardou (En Chantant)	Terminaisons présent de l'indicatif (-x, -x, -t, -ons, -ez, -ent)
7	8 mars	Yann-Arthus Bertrand – Extrait du film « Human » - ZAZ (On ira) – Francis Cabrel (Il faudra leur dire) – L'Interculturalité	Le futur (simple et proche)
8	15 mars	Aimé Césaire – La Négritude – La bande dessinée	Pratique du futur
9	22 mars	Paul Éluard – Poésie (Et le sourire)	Vocabulaire des émotions, des sensations, des sentiments – J'ai vu/J'ai entendu/J'ai senti – Création d'une histoire de fiction
10	29 mars	Edith Piaf (La même Piaf) – Extrait du film avec Marion Cotillard - Chanson (Non, je ne regrette rien)	Division des mots en syllabes –Création d'une chanson avec les paroles des participants

La plupart des ateliers se sont déroulés suivant le même chemin d'interculturalité qui appelle les émotions et parvient au sujet linguistique. Quelques-uns n'ont pas pu suivre le même développement en raison de la difficulté de la grammaire (le passé composé, par exemple) ou pour d'autres difficultés qui seront abordées plus tard dans l'étude.

3.6. Les quatre temps forts qui structurent l'analyse

Pour déterminer les indicateurs sur lesquels allait s'appuyer l'analyse, j'ai dû revenir à mon questionnement initial. La représentation sociale de l'insuffisance scripturale positionne l'adulte allophone dans une situation de manque par rapport à ceux qui la maîtrisent. Cette représentation d'inégalité s'insère inconsciemment dans le sujet-personne et dans la représentation de soi, raison pour laquelle l'adulte fait appel à des structures de formation pour tempérer la pression sociale qui le pénalise lourdement au moment de s'exprimer par écrit. Or, les représentations sociales négatives attachées à la maîtrise partielle de l'écriture déclenchent un mécanisme de violence symbolique en établissant une inégalité sociale entre ceux qui maîtrisent et ceux qui ne maîtrisent pas l'écrit.

J'ai formulé ma problématique de la façon suivante :

En quoi l'atelier d'écriture interculturel favorise-t-il le passage à l'écriture de l'adulte allophone dans la langue française ?

Pour répondre à cette question, j'avais formulé les hypothèses suivantes concernant l'atelier d'écriture interculturel. Il devient

- a) un levier pour transformer les représentations à l'origine de blocages et d'insécurité scripturale chez l'adulte allophone au moment de passer à l'écriture.
- b) un dispositif favorisant l'apprentissage, la reconnaissance d'autrui et l'acceptation de soi.
- c) un terrain pour inviter les participants à prendre du recul concernant leur propre bagage linguistique et culturel afin de pouvoir se reconstruire et se transformer individuellement et socialement pour s'adapter à la réalité

Ce récapitulatif m'amène à mettre en évidence les quatre temps forts qui structurent mon analyse. Le premier temps fort se situe autour du **sentiment d'insécurité : le malaise au départ**, provoqué par la non-maîtrise de l'écriture.

Un deuxième temps fort dévoile les origines de cette insécurité : la société stigmatise l'adulte qui ne maîtrise pas l'écriture engendrant une **menace : le visage de la violence symbolique**. Les données montrent comment cette violence, que j'appelle externe, se transforme inconsciemment

en source de récrimination interne, de violence psychologique, au point de transformer l'adulte en juge de lui-même et de déclencher une récrimination et une culpabilité irrationnelle/déraisonnable. Cette violence est consignée dans le carnet de bord de l'animatrice et dans un enregistrement effectué au cours du quatrième atelier.

Ce premier repérage des indicateurs d'insécurité scripturale et de ses conséquences permet dès lors de travailler sur le matériau des émotions, matériau que cette étude considère, dans le cadre de cette expérience, comme fil rouge de l'évolution de chaque participant.

Je fais une parenthèse pour m'adresser à **l'émotion dans l'écriture** et sa puissance pour mobiliser les ressentis. L'écriture ne peut pas cacher le non-dit et s'avère implacable devant le monde qui habite le sujet scripteur : elle peut convoquer aussi la souffrance d'un passé amer. Une part d'émotion est aussi présente dans des discussions qui se sont déroulées inopinément et qui ont dévoilé des opinions et des discussions autour de la méthodologie de l'atelier et la manière d'apprentissage de chacune.

Un troisième temps fort dans l'évolution de l'apprenant qui concerne cette fois-ci **le détour et le déplacement des représentations**. Grâce à l'enregistrement du retour de premier atelier, des prises de notes individuelles sur le ressenti des ateliers et au questionnaire final, on peut établir, pour chaque apprenant, une sorte de trame permettant de mesurer le chemin parcouru tout au long de ce dispositif. Cette analyse triangulée montre aussi comment la confiance en soi est restaurée, l'acceptation de soi s'installe, et la peur du risque d'écrire s'atténue. C'est le moment de la **réconciliation et de la réparation : restitution de la confiance** qui constitue la quatrième étape de l'analyse.

4. Chapitre IV – Analyse de données

Cette étude utilise une méthode mixte pour la lecture de données, balisant un avant, un milieu et un après. Le positionnement énonciatif des participants, et dans les écrits et dans les discussions, témoignent d'un déplacement entre deux pôles des représentations de l'écriture : d'un pôle négatif les paroles voyagent vers un pôle constructif. Pour baliser ce changement, je relie tous les éléments écrits consignés dans les portfolios des participants, les notes de l'animatrice dans son carnet de bord et les transcriptions des entretiens. Ces données permettent de retracer la progression de participants concernant leurs représentations d'eux-mêmes et de leur apprentissage.

Je rappelle que l'analyse de données se structure en quatre étapes : **Sentiment d'insécurité : malaise initial ; menace : le visage de la violence symbolique ; Émotion: l'abandon ; Détour : déplacement des représentations ; et Réconciliation : restitution de la confiance.**

4.1. Sentiment d'insécurité : malaise initial

Grâce au questionnaire initial, je peux dresser le portrait des participants concernant leurs difficultés vis-à-vis de la langue française, leur ressenti en lien avec cette difficulté et ce qu'elles attendent de moi. Le tableau ci-dessous résume ces trois volets.

Tableau 2 : Ressentis initiaux

Prénom	Difficultés avec le français	Ressenti d'insécurité	Attentes
Jane	Tout	« Je trouve il très difficile » « Je deteste la verbe & la tenses et gender »	Better knowledge of french, write legible emails
Luz	L'ogtografie, le temp, presqu'tout [sic]	« Je l'adore mais c'est très difficile pour moi d'apprendre »	Apprendre à écrire en français et de vocabulaire [sic]
Maud	Pas assez vocabulaire [sic]	C'est difficile pour moi pour m'exprimer pas assez de vocabulaire »	Ameliores [sic]
Sonia	La écriture [sic]	Nerveuse (par rapport au français)	Apprenn a écrire [sic]
Anne	Ecriture . Je suis reasure quand je esai de ecrire Prononciation , il y a de mots que je n'arrive pas a bien pronuncie [sic]	J'ai plein de fautes	Pouvoir ecrire correctement [sic]
Cecilia	Grammaire !	X	Progresser en Français

Ce tableau dégage des précieuses informations permettant d'identifier les premiers indicateurs d'insécurité scripturale chez les apprenants. D'abord, les mots en gras et en noir mettent en évidence la représentation que les participants se font du français : c'est une langue difficile qui provoque des ressentis diverses. Pour Jane, le fait d'utiliser le mot « tout » par rapport à ses difficultés avec la langue révèle un sentiment de désarroi. Pour elle, elle ne sait rien. Son apparente méconnaissance absolue de la langue initie un sentiment de haine et de rejet : elle « *déteste* » les verbes, le temps et le genre et s'exprime en anglais pour le dire. On dirait que la situation est insurmontable. La troisième colonne de Jane dévoile son besoin pragmatique : elle a besoin d'être lisible par email. D'une certaine manière, elle ressent un sentiment d'impuissance de ne pas pouvoir communiquer avec le monde par email et cela la gêne.

Le sentiment de désarroi de Jane est aussi visible chez Luz au moment où elle dit vouloir apprendre « *presque tout* ». Elle croit savoir très peu de la langue ce qui fait bouger la balance du côté de ce que lui manque. Ce qu'elle ignore est qu'elle est en train de s'exprimer en français. L'écriture est déjà présente.

Maud s'exprime aussi du côté négatif et dit ne pas avoir « assez » de vocabulaire. Pourtant, elle avoue avoir quelques connaissances en affirmant qu'elle veut s'améliorer. Sonia se limite et préfère utiliser un terme générique pour dire que ses difficultés résident dans « *l'écriture* ». Le fait d'utiliser ce terme générique confirme qu'elle veut tout savoir. C'est cela qui la rend « *nerveuse* ».

Anne, pour sa part, manifeste un sentiment de refus contre elle-même : elle fait « *plein de fautes* », à l'oral et à l'écrit. On dirait qu'elle pointe son propre doigt contre elle-même pour souligner ses erreurs. De plus, elle n'utilise pas le mot « erreur ». C'est « la faute ». Je reviendrai sur ce sujet au moment de l'analyse du deuxième enregistrement concernant cette participante en raison de son insistance à reprendre ce dernier mot pour parler de son écriture. Pour l'instant, je me limite à signaler son malaise de départ et sa nécessité d'écrire « *correctement* ».

De la même manière que Maud, Cecilia reconnaît son parcours dans la langue française et affirme qu'elle veut « *progresser* ». Elle admet ainsi avoir acquis déjà un bagage linguistique. De toutes les participantes, elle est la seule à mettre en valeur ses connaissances : elle n'utilise pas de mots négatifs par rapport à ses difficultés. Elle veut apprendre « *la grammaire !* », avec un point d'exclamation.

En somme, c'est justement la grammaire qui empêche les participantes d'écrire. Le malaise de ces femmes concerne bien souvent une maîtrise insuffisante des règles structurelles du français. À part Jane, elles sont toutes capables de s'exprimer à l'écrit à différents niveaux. Elles sont capables d'articuler des phrases pour élaborer un message simple. Par des échanges personnels, je sais qu'aucune d'entre elles n'a suivi de cours de français. En conséquence, tous leurs acquis se sont faits naturellement et en accord avec leurs rencontres de vie. Le tableau ci-dessous permet de se faire une idée plus précise du mode d'acquisition du français pour chacune des participantes

Tableau 3 : Mode d'acquisition de la langue française

Prénom	Mode d'acquisition de la langue française
Jane Angleterre	Elle s'est installée avec son mari anglais à Grenoble en 2015. Il parle très bien le français mais, selon Jane, il a aussi des difficultés pour écrire.

Luz Mexique	Elle habite Grenoble depuis 2016. Elle est mariée avec un français qui parle très bien l'espagnol.
Maud Malaisie	Maud a habité Paris pendant 5 ans. Elle est mariée avec un français. Elle a appris la langue seule à la maison parce que son mari ne parlait pas français avec elle. Elle dit avoir appris la langue avec ses voisines. Elle habite Grenoble depuis 2017.
Sonia Équateur	Elle habite Grenoble depuis deux ans. Elle est mariée avec un équatorien qui fait ses études de doctorat en France.
Anne Bolivie	Anne habite Grenoble depuis août 2017. Elle est mariée avec un Français depuis 15 ans. Le couple habitait La Paz, Bolivie, jusqu'à l'année dernière. Elle a appris la langue en lisant des livres à ses enfants.
Cecilia Macédoine	Elle s'est installée à Grenoble avec son mari néerlandais depuis 2016.

C'est peut-être à cause de cette acquisition naturelle qu'elles ignorent leur bagage déjà présent dans la langue d'accueil. Leur compétence scripturale (Dabène, 1987) a été acquise en dehors d'une situation formelle et pour elles, seule une éducation formelle pourrait valider ce bagage déjà présent.

Concernant les acquis, je voudrais faire une comparaison entre la représentation que chacune a d'elle-même par rapport aux langues et aux connaissances déjà présentes. Le questionnaire initial proposé le 18 janvier comportait le questionnement suivant :

En ce moment, vous pouvez :

1. Rien écrire en français
2. Écrire des mots isolés
3. Écrire de phrases courtes avec des fautes
4. Autre.....
Spécifiez.....

Ce même jour, j'ai demandé aux participantes de faire un exercice concernant leur répertoire langagier (Annexe K) pour mettre à la surface leur représentation par rapport à leurs biographies langagières (Molinié, 2011). Voici un tableau qui montre en vis-à-vis leur répertoire et les connaissances déjà présentes au début de l'expérimentation :

Tableau 4 : Représentations vs. acquis

Prénom	Réponse	Évidence des acquis
Jane	Écrire de mots isolés	Jane peut écrire plus que des mots isolés. Elle peut articuler des phrases courtes et exprimer son ressenti par rapport à ses langues . Elle évoque sa famille et ses amis en relation avec sa langue maternelle et laisse comprendre qu'elle rentre en contact avec le français seulement depuis deux ans. Elle recourt à l'anglais pour compléter ses idées. Cela dit, elle ne se rend pas compte que sa langue maternelle lui sert de levier pour arriver à s'exprimer en français. Même si ce phénomène n'a pas été traité dans le cadrage théorique, c'est intéressant de montrer que Jane a la possibilité d'utiliser deux langues différentes dans le même texte . Canagarajah (2013) l'appelle « <i>codemeshing</i> » (p. 112). Le répertoire de Jane comporte deux langues.

Luz	Écrire des phrases courtes avec des fautes	Luz, effectivement, écrit des phrases courtes avec des erreurs. Trois langues sont déjà présentes dans son répertoire langagier. Elle explique que l'espagnol lui permet d'exprimer ce qu'elle pense et ce qu'elle veut dire. L'anglais , pour sa part, lui donne la possibilité de connaître des gens. Inconsciemment, son discours révèle le poids symbolique entre ces deux langues : c'est seulement l'anglais et non l'espagnol qui lui permet de connaître d'autres personnes. Quant au français, il existe chez elle un sentiment d'impuissance quand elle dit adorer la langue mais ne pas pouvoir l'écrire en raison de sa complexité. Pourtant, elle est capable d'exprimer ses idées en français .
Maud	Écrire des phrases courtes avec des fautes	Maud, effectivement, écrit des phrases courtes avec des fautes Elle considère ne pas avoir assez de vocabulaire pour s'exprimer et trouve le français difficile. Le répertoire langagier de Maud comporte quatre langues . Elle a voulu s'exprimer dans toutes les quatre, sans difficulté apparente (il n'y a pas de ratures). Elle navigue d'une langue à l'autre avec une évidente facilité. Est-ce qu'elle le sait ? L'anglais devient en ce moment de sa vie la langue qui lui donne de la tranquillité pour s'exprimer.
Sonia	Écrire des mots isolés	Sonia croit pouvoir seulement écrire des mots isolés. Pourtant, l'annexe témoigne qu'elle peut articuler des phrases . Elle peut même exprimer qu'elle enseigne l'espagnol à ses enfants . De plus, elle sait comment construire la forme négative du français (ne...pas) . On ressent chez elle une sorte de réserve pour écrire : par exemple, elle préfère utiliser trois mots isolés pour exprimer son ressenti à propos de l'espagnol (tranquillité, content) et le français (nerveuse). Est-ce qu'elle a peur d'écrire ? Si elle sait comment élaborer une phrase négative en français, elle sait certainement écrire des phrases affirmatives.
Anne	Écrire des phrases courtes avec des fautes	Anne exprime la tranquillité que lui apporte sa langue maternelle, l'espagnol , et la tension que lui provoque le français . De toutes les participantes, c'est la seule à détenir le plus de connaissances culturelles et linguistiques du pays d'accueil . Pourtant, son bagage déjà acquis ne lui suffit pas. Elle affirme vouloir parler et « <i>écrire correctement</i> » le français, sa deuxième langue. Je reviendrai sur Anne plus tard dans cette analyse. Pour Anne, c'est important de bien parler aussi.
Cecilia	Écrire des phrases courtes avec des fautes	Cecilia est polyglotte : sept langues dans son répertoire langagier. Non seulement elle est capable d'écrire des phrases courtes avec des erreurs, mais elle est claire dans la représentation de chaque langue . Elle associe le néerlandais à son conjoint et ses amies. Le macédonien , c'est la langue « dans laquelle elle dort ». Ses paroles laissent entrevoir que la tranquillité et le soulagement sont liées à sa langue maternelle. Après, c'est l'anglais qui lui permet de « se connecter » avec les autres et qui lui apporte un soutien économique. Finalement, le français est la langue dont elle « a besoin » à présent et qu'elle ressent « ne pas bien parler ». Tout comme Anne, l'oral devient un point à travailler pour Cécilia.

Ce tableau en conjonction avec l'annexe K fait la preuve que les représentations ne correspondent pas à la réalité. D'abord, on peut constater qu'elles ont déjà une connaissance à des degrés variés du français et de plusieurs langues. De plus, elles sont toutes capables déjà de s'exprimer en français écrit sauf Jane : elle est la seule à avoir recours à sa langue maternelle pour exprimer son ressenti. L'anglais étant une langue assez simple structurellement, elle bloque face au *maquis français*. Et ce n'est pas tout. L'enregistrement du retour du premier atelier (Annexe C) tient compte aussi de leur bagage français à l'oral : toutes sont capables de se faire comprendre sauf Jane qui est bloquée par méconnaissance de la langue et Sonia qui a simplement peur de parler.

En somme, cette première partie de l'analyse de données met en exergue, d'abord, les difficultés des participantes pour communiquer en français. Ces difficultés se traduisent par une insécurité scripturale en français (Dabène, 1987, Adami et André, 2014,) provoquant des tensions chez le sujet scripteur. De plus, les données révèlent la présence d'une biographie langagière fournissant un historique de leur rapport à l'altérité (Molinié, 2004). Cette re-méditation sur les langues a dévoilé, d'une part, qu'elles sont porteuses déjà d'un bagage précieux qu'elles ne reconnaissent pas. On peut se rappeler ici l'apport décisif de Mathis (2013). Elle affirme, en effet, que les apprenants utilisent leur répertoire langagier pour se dire en tant qu'individus plurilingues. Mais, en même temps, ils ne valorisent pas leurs langues ou leurs compétences (même partielles).

Finalement, les données montrent que leur motivation de vouloir apprendre à écrire en français est focalisée sur le désir d'améliorer leur compétence d'un point de vue structurel figé sur la représentation normée de la langue : écrire correctement, posséder du vocabulaire, maîtriser la grammaire. Elles construisent des représentations de l'apprentissage du français écrit sur la base de l'erreur d'orthographe.

Ce dernier constat concernant la structure de la langue me permet faire le lien avec le deuxième temps fort de cette analyse: **Menace : le visage de la violence symbolique**. En effet, ce n'est pas seulement la structure de la langue qui pousse ces participantes à s'aventurer dans l'atelier d'écriture interculturelle : c'est également le regard de la société aussi qui occupe une place chez le sujet scripteur.

4.2. Menace : le visage de la violence symbolique.

Le troisième atelier s'est avéré très explicite en ce qui concerne la représentation de la norme linguistique et son impact sur le sujet. Cet atelier a été un point tournant dans la séquence des dix ateliers. Je me suis retrouvée au milieu d'une discussion entre les participants concernant, d'abord, la méthodologie que j'utilisais. Cecilia et Maud préféraient apprendre la grammaire de manière traditionnelle (avec une liste de verbes sur le tableau) alors que Luz était partante pour la méthodologie que l'atelier proposait. L'attitude de Cecilia et Maud témoignait de la résistance de l'adulte aux changements (Knowles, 1990, Muchielli, 2016). Maud a lancé une proposition pour l'animatrice en affirmant que c'était à elle d'arriver à trouver un juste milieu pour satisfaire les attentes de toutes (Annexe C, p. 102, ligne 25).

C'est au moment où la conversation a monté en intensité que je me suis aperçue de la nécessité de déclencher mon téléphone portable pour enregistrer la discussion. Le sujet m'a paru pertinent : je comprenais que ce n'était pas facile pour elles de « retourner à la case départ » et de se retrouver encore comme à l'école, cette fois-ci, en train de comprendre les « dessous » de la langue française. Les points de vue se partageaient concernant l'importance de la grammaire et de l'orthographe, et de leur poids symbolique dans l'écriture (Annexe C, p. 101-102, lignes 1-21). Lorsque pour Luz l'orthographe ne relevait pas d'une importance majeure, pour Anne et Cecilia l'orthographe et la grammaire étaient très connectées (Annexe C, p. 101-102, lignes 1-8). Je présente ci-dessous l'analyse de la discussion entre les deux participantes : Anne et Cecilia.

4.2.1. Le cas de Anne

Je voudrais faire savoir au lecteur qu'Anne a été le point de départ de cette étude. En effet, une petite enquête en novembre 2017 visant à analyser les enjeux liés à l'exercice du métier de formateur dans le domaine de l'écrit dans des différents centres des formations, a montré que la représentation sociale de la maîtrise insuffisante de l'écriture a un impact sur la construction identitaire de l'individu allophone et la représentation de soi au moment de son insertion dans une nouvelle culture. Selon la lecture de l'entretien avec Anne en 2017, on a constaté que le poids symbolique de la non-maîtrise de l'écriture comporte une violence également symbolique. La cause de cette violence s'inscrit dans le souci sociétal pour l'hypercorrection : la société la pénalise de ne pas s'inscrire comme locuteur « idéal ». Anne est piégée par la norme qui lui « saute aux yeux » au moment de coucher ses pensées sur le papier.

Anne a voulu participer aux ateliers ; le 8 février, elle revient une fois de plus sur son ressenti :

je pense que quand je parle français je m'exprime très bien mais le moment d'écrire + **je sais que je vais faire plein d'fautes** comme écrire « dit » avec un « x » ça peut me arriver mais je le vois toute suite et donc **ça me coince** parce que je sais que c'est que c'est N'IMPORTE quoi et que n'importe quelle personne ↑ + **ils vont être choqués de voir ça** ça et c'est ça que **ça me gêne** et je pense aussi que pour ça il faut que :: (Transcription, Annexe C, p. 102, ligne 9)

Les paroles d'Anne témoignent de la violence symbolique (Bourdieu, 1992) exercée invisiblement par les représentations sociales en lien avec les erreurs d'orthographe. Anne avoue se retrouver à l'écart de la norme linguistique (Bourdieu, 2001) et reproduit cette nécessité d'hypercorrection imposée par la langue « normalisée » (*ibid.*, p. 71). Le sentiment de rejet de la part de la société provoque des effets nocifs chez elle la conduisant à se dévaloriser et à se forger

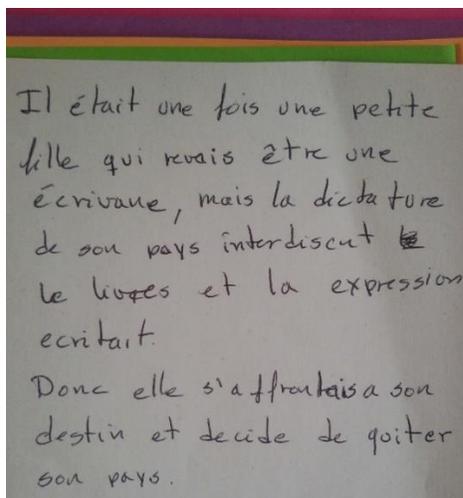
une représentation malsaine d'elle-même qui l'empêche de prendre le risque : « **je sais que je vais faire plein de fautes** », « **Ça me coince** ». Anne est bloquée.

Mais le problème ne reste pas là : « **n'importe quelle personne ↑ + ils vont être choquées de voir ça** ». Ces paroles prouvent que ce n'est pas la norme linguistique la source de tension mais le regard de l'autre, la stigmatisation et le rejet social qui sont les sources des tensions chez Anne. C'est sa légitimité devant la société qui est questionnée, sa valeur comme personne et comme être humain. Un rapport de force s'établit entre elle et ceux qui maîtrisent la langue : « **Ça me gêne** ». Ce reproche qu'elle se fait elle-même met en évidence la portée du discours social implacable à l'égard des personnes qui ne maîtrisent pas l'écriture. En même temps, il fournit de fortes évidences sur le rôle que la maîtrise insuffisante de l'écriture joue chez le sujet : il ressent un inachèvement dans sa dimension identitaire. Ce n'est pas une erreur, c'est une faute ! Le Trésor de la Langue Française en ligne renvoie aux acceptions suivantes pour le mot « faute » : absence ou manque de quelque chose ; « Manquement à une règle morale, à une règle de conduite ; action considérée comme mauvaise »²⁴.

Ainsi, la stigmatisation sociale place Anne dans une situation de vulnérabilité (Braud, 2003) et opère comme une violence symbolique. La faute renvoie à la culpabilité engendrant des situations relevant de la psychologie (Oriol-Boyer, 1988). La gêne constitue un refus d'elle-même : la norme la met à l'écart. La culpabilité révèle de la méchanceté. Il aurait fallu faire encore des recherches dans sa vie personnelle pour savoir d'où vient ce sentiment de refus. Par des échanges personnels et par l'entretien que j'ai eu avec elle en 2017, j'ai constaté que son rapport à l'écriture n'avait été ni repéré ni valorisé par sa famille en raison de la situation politique de son pays, la Bolivie.

L'atelier d'écriture du 8 janvier a réussi à révéler une trace de cet événement de sa vie (voir encadré). Les participantes avaient été sollicitées pour écrire un conte de fées où la participante devait se mettre en scène comme protagoniste dans l'écriture. Anne avoue qu'elle rêvait d'être écrivaine mais que la dictature de son pays lui avait interdit de réaliser ce rêve, comme le montre l'image ci-dessous.

²⁴ *Trésor de la langue Française informatisé*, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine



Trace Atelier d'écriture, 8 février

Son rapport à l'écriture (Dabène, 1987, Leclercq, 1999) était donc méprisé et dévalorisé. Elle a fui la dictature et a décidé de quitter son pays. Est-ce que cette expérience est en lien avec son reproche ? Je laisse la discussion ouverte pour les psychologues.

En somme, une simple erreur linguistique peut prendre l'allure d'un châtiment moral chez le sujet. Pour l'adulte allophone, chaque fois qu'il repère une erreur dans son écriture, c'est la société qui le montre du doigt avec son regard inquisiteur. Les fautes la rendent visible !

4.2.2. Le cas de Cecilia

Cecilia a aussi fait référence à « la visibilité » des erreurs d'orthographe. Elle a appuyé son point de vue sur les messages email que le groupe échangeait. Mon carnet de bord témoigne de l'affirmation que Cecilia fait par rapport à la façon d'écrire de Luz : « *Tu écris comme tu parles* » ; « *À l'écrit you can see all the mistakes* » ; « *À l'oral c'est moins visible le niveau que tu as* » ; « *Je fais beaucoup d'erreurs* ». Ces phrases péremptoires et stigmatisantes par rapport à la production linguistique concernant l'adulte allophone (Mellis, 2000) révèlent en amont son positionnement en tant que « juge » auprès de sa collègue. On voit clairement comment Cecilia reproduit involontairement une pratique sociale qui questionne, dévalorise et met à l'écart ceux qui ne maîtrisent pas la langue française. La première phrase questionne d'emblée le mode de « se dire » de sa collègue. Autrement dit, si elle écrit comme elle parle, elle ne sait pas écrire. L'ordre grossièrement dichotomique (Frier, 2016) s'impose. Voilà le message de Cecilia à Luz montrant comment la violence symbolique apparaît et s'installe si facilement trahissant la conscience et provoquant des ruptures.

La deuxième partie de l'intervention de Cecilia rend compte de la visibilité des erreurs. On peut les voir toutes à l'écrit. « *À l'oral c'est moins visible le niveau que tu as* ». Encore, c'est le regard social qui régit le besoin d'acquérir la norme pour s'insérer dans la communauté linguistique complètement homogène et connaissant la langue parfaitement (Bourdieu, 2001). C'est l'angoisse de se voir comme la mouche dans le lait. Si la société la repère, elle risque d'être mise à l'écart et mourir socialement en lui signifiant une place secondaire et marginale. Ensuite, Cecilia se juge elle-même par rapport au manque et avoue qu'elle, également, fait des erreurs.

Cecilia était dès le début très enthousiaste concernant les ateliers. Elle participait activement et était toujours partante pour apporter son avis et ses ressentis, et pour contribuer à l'amélioration du dispositif. Néanmoins, j'ai reçu de sa part l'email qui suit, le jour même de cette discussion:

Hi Marta,

I have thought really hard this afternoon and I've decided that the writing course isn't for me right now. I think it's too difficult for me to take benefit from it.

I'm really sorry, because I wanted to follow it also to help you (besides helping myself), but I notice that it drains me mentally. Perhaps it's also because I have to write down every time what i find good or not so good, so it's accentuating things for me. Again, I'm really sorry, it's not you, because your method apparently does work for other people in the class! Thank you for your effort and see you at one of the other activities. :)²⁵

4.3. Émotion: l'abandon

Cecilia a décidé de partir. Elle affirme ne pas tirer profit des ateliers. Sa réaction, bien sûr, m'a questionnée sur mon rôle en tant qu'animatrice. Mais, comme elle affirme, l'atelier fonctionnait pour les autres participantes. En conséquence, j'ai suivi la même méthodologie sauf quelques ajustements qui seront traités plus tard. Cecilia ajoute que l'atelier « *l'épuise mentalement peut-être aussi parce qu'elle doit écrire à chaque fois ce qu'elle trouvait bien ou pas, donc, cela accentuait des choses pour elle* ». Si les ateliers ne lui apportaient pas ce qu'elle attendait, à quel fatigue mentale faisait-elle référence ?

Le sujet de l'atelier du 8 février visait tout simplement l'évocation de la Pierre de Rosette et de Champollion comme sujet culturel. Sur son dernier retour écrit du 8 février (Annexe D, p. 111), elle affirme que le sujet était simple. Elle ressent une gêne du fait que je sollicitais un retour écrit de chaque participant sur un petit morceau de papier à la fin de l'atelier (jusqu'à son départ, je n'en avais sollicité que trois de sa part). Si les ateliers ne lui apportaient pas ce qu'elle attendait, à quelle draine mentale faisait-elle référence ?

²⁵ Salut Marta,

J'ai beaucoup réfléchi cet après-midi et j'ai décidé que l'atelier d'écriture n'est pas pour moi en ce moment. Je pense que c'est trop difficile pour moi pour que je puisse en tirer profit.

Je suis vraiment désolée, parce que je voulais le suivre aussi pour t'aider (en plus de m'aider), mais je remarque que ça me pèse mentalement. Peut-être, c'est aussi parce que je dois écrire à chaque fois ce que je trouve bien ou pas, donc, cela accentue des choses pour moi.

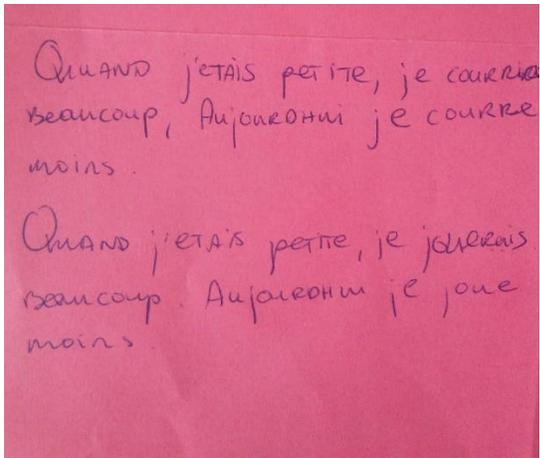
Encore une fois, je suis vraiment désolée, ce n'est pas toi, parce que ta méthode fonctionne apparemment pour d'autres personnes de la classe!

Merci pour tes efforts et on se verra dans d'autres activités. :)

Je crois avoir trouvé la réponse dans l'atelier précédant du 1^{er} février, atelier décrit en guise d'exemple d'atelier interculturel et en annexe (Annexe J). Il avait pour objectif de faire appel à des souvenirs d'enfance et à la langue maternelle pour aborder ensuite l'utilisation du temps imparfait. Pour étayer l'inspiration des participantes et pour leur fournir une banque de mots, l'exercice était accompagné d'abord, d'une feuille avec des exemples de phrases à l'imparfait (Annexe H), les paroles de la chanson de Françoise Hardy, *La Question*, (Annexe G) et, pour faire remonter des souvenirs et des situations vécues, j'ai fait circuler une série d'illustrations comportant des visages, des paysages, des animaux.

Sur une feuille, la participante a mis sa main gauche pour dessiner les contours (Annexe L, p. 128). Elle a écrit à l'intérieur de chaque doigt des mots rappelant des souvenirs d'enfance en lien avec sa langue maternelle. Pour chaque mot, elle a fait des phrases. Sur une autre feuille, Cecilia a dessiné les contours de sa main droite (Annexe L, p. 129). Elle devait écouter l'extrait d'un texte (Annexe I) et écrire à l'intérieur de chaque doigt un mot évoquant une situation marquante actuelle en lien avec la langue française. Après, elle était sollicitée à nouveau pour faire des phrases évoquant cette situation marquante. Finalement, elle était invitée à faire en lien les deux mains et faire une comparaison entre son passé et son présent, par exemple, « Quand j'étais petite, je... Aujourd'hui, je ne ... / plus.

Je dois avouer que j'ai utilisé l'image dans mon étude étant une personne très sensible à l'art en général. Je pense que l'art fait simplement appel aux sens directement, sans détours ni hésitations. Après, en tant qu'étudiante dans la formation dans laquelle s'encadre cette étude, j'ai participé à des ateliers d'écriture ayant utilisé des illustrations comme déclencheur de sensibilité. J'ai donc pris la liberté de les utiliser pour étayer la séance. C'est en essayant de justifier l'abandon de Cecilia que j'ai découvert comment le pouvoir de l'image, en plus d'illustrer, fonctionne comme déclencheur des odeurs de lessive (Bing, 1976).



Sans le vouloir, j'ai rouvert une plaie, la plaie de l'enfance de Cecilia. Sa main gauche témoigne d'un passé de guerre, de mort et de ruptures. Selon le questionnaire de départ, elle a migré en Hollande ; sa main gauche dévoile, peut-être, une immigration en lien avec la religion. Les phrases qu'elle a écrites pour mettre en liaison son passé et son présent ont évité le sujet, comme le montre l'image de son écriture ci-contre.

J'ai cherché l'avis d'un professionnel concernant l'information écrite sur ses doigts. Je voulais savoir si je devais la contacter pour la faire changer d'avis. Chantal SAUTRIAU FOUILLAND, psychotérapeute à Grenoble, m'a fait envisager que Cecilia voulait simplement se protéger parce qu'elle était gênée par le fait de devoir ré-ouvrir les portes d'un passé douloureux. Avec cette hypothèse, j'ai décidé de ne pas insister pour que Cecilia revienne.

À la lueur de ce cas, je me joins à Elisabeth Bing (1976) quand elle affirme que le rôle de l'animateur est délicat. Devant cette situation, je me suis questionnée à propos de la place de l'intime et des risques d'aller le chercher quand on veut appréhender le monde de l'adulte. Sans le vouloir, cette fois-ci, des blessures reviennent à la surface et empêchent Cecilia de continuer son chemin vers l'écriture : elle avait pris une plume à double tranchant.

Pour les autres participantes, par contre, des belles histoires se succèdent.

4.4. Détour : déplacement des représentations

La meilleure récompense que je puisse avoir en tant qu'enseignante de langues et dans le cas de ce mémoire, en tant qu'animatrice débutante, est celle de voir le sourire sur le visage d'une participante quand elle prend conscience de son progrès et devient fière de son travail. En effet, Jane, la participante la plus démunie quant aux compétences scripturales en français au départ des ateliers, a constitué tout un défi pour moi. L'anglais étant sa langue maternelle, et la troisième langue de mon répertoire, je m'attendais à une lourde tâche avec elle : l'écart par rapport à la complexité structurelle entre les deux langues est énorme. Pendant tous les ateliers, Jane se

plaignait constamment (toujours gentiment) des différences radicales entre l'anglais et le français. Elle s'étonnait de la complexité du français vis-à-vis de la simplicité de sa langue.

Le 8 février, le jour même de la discussion concernant l'importance de la grammaire et de l'orthographe et du dernier atelier de Cecilia, en arrivant au local de l'AVF, je me suis mise dans une petite salle à côté du grand salon en attendant la fin du cours de conversation qui se déroulait juste avant l'atelier. Le cours était fini et Jane est venue me voir. Sur mon carnet de bord, il est noté : « Jane m'a dit qu'elle ne restait pas pour l'atelier. Elle avait les larmes aux yeux. Elle m'a laissé entendre qu'elle était fatiguée, qu'elle ne comprenait rien et que c'était très difficile. Qu'elle n'avait rien contre moi ».

Ma première réaction était de lui demander de rester en appuyant ma parole d'un geste de prière. Pour la convaincre, je lui ai donné mes arguments : justement, ce jour-là, la Pierre de Rosette se trouvant au British Museum de Londres était le point de départ de mon atelier. Elle a accepté mes arguments et est restée. J'étais soulagée. Ce témoignage fait preuve de l'importance d'intégrer la culture des apprenants dans le dispositif de formation. Le fait de savoir que l'atelier allait proposer un sujet qui lui était proche, a changé son choix. Je reviens à la pensée de De Belem (1985) sur la nécessité de conduire un travail constant de liaison entre la culture d'accueil et la culture d'origine de l'apprenant : « La tâche du formateur consiste davantage [...] à inciter qu'à informer ou former » (p. 241). J'ai réussi à convaincre Jane de rester grâce au fait que j'allais parler « d'elle », que j'allais « tenir compte d'elle », que j'allais mettre en valeur une partie de son bagage humain.

À partir de ce moment-là, Jane entame la traversée de la passerelle vers l'écriture. J'ai noté une nette amélioration de son attitude par rapport à son blocage initial et une progression de ses représentations vis-à-vis d'elle-même (je reviendrai plus en détail sur sa progression dans la section concernant la réconciliation).

4.4.1. L'arbre en couleur

Les deux documents que je présente ci-dessous sont des réalisations concrètes de la transformation des représentations de Jane et le témoignage d'un moment décisif dans la série d'ateliers. Jane ouvre finalement les portes pour accéder à l'écriture. Le premier document porte sur la réalisation d'un calligramme²⁶. Ce jour-là, j'ai proposé un exercice de réécriture : j'avais mis

²⁶ Texte écrit dont les lignes sont disposées en forme de dessins (<http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>)

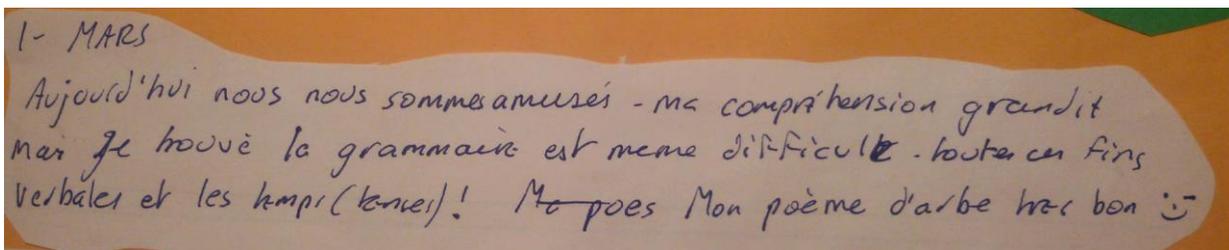
sur une seule feuille, à la manière d'un collage, toutes les productions écrites que nous avons réussi à faire jusqu'à présent (Annexe M). Ensuite, j'ai demandé aux participantes de réaliser un calligramme avec le recueil d'écrits. Le calligramme réalisé par Jane met en exergue l'expressivité de l'être humain et la créativité qui peut se dégager quand la liberté d'expression le permet (Annexe N).

C'était le moment d'épanouissement de Jane. En présentant cet arbre, Jane nous offre une version poétique de son apprentissage de la langue française : elle se sert de l'art pour se dire, pour communiquer son ressenti. Même en noir et blanc, l'arbre convoque l'éclatement de la couleur : « rouge », « marron », « vert », « or ». Elle accepte de se laisser aller dans sa capacité créatrice et prend confiance en elle au point d'arriver à un langage élaboré : « *En printemps, les branches énergisées avec la vie* » ; « *gonflement des fruits rouges au soleil* » ; « *les oiseaux construisent leur nids* », une ode à la vie malgré le « *vent qui souffle* » constamment (dans des flèches), en essayant de la déstabiliser : les flèches évoquent l'effort à accomplir dans le processus d'apprentissage. Elle fait preuve aussi de sa fragilité dans les « *petites feuilles qui tremblent dans la brise* », tout en décrivant l'épanouissement des fruits de son travail.

Ces phrases révèlent le moment présent dans son parcours d'apprentissage : le 18 janvier, elle affirmait détester la langue française. Quarante-trois jours après, elle revit de joie et est capable de dire son ressenti grâce à l'art et à l'image. Elle est capable de montrer son potentiel créatif et cognitif : l'émotion au service de la cognition (Chartier & Frier, 2015). La nature se transforme, les feuilles s'habillent en vert et les fruits mûrissent. Les idées mûrissent aussi : je change et je m'adapte. L'émotion dépasse la norme. Elle minimise l'hiver.

Cette expression d'art dévoile la transformation de Jane dans son processus d'apprentissage : Jane est tout à fait confiante, heureuse, et sûre d'elle-même. Son petit mot laissé à la fin de l'atelier confirme, une fois de plus, la prise de conscience de son histoire, son acceptation et sa transformation à l'issue de seulement six ateliers d'une heure et demie.

4.4.2. L'Acceptation



1- MARS
Aujourd'hui nous nous sommes amusés - ma compréhension grandit
mais je trouve la grammaire est même difficile. toute en fins
verbales et les tempi (tenses)! Mon poés Mon poème d'arbre très bon :-)

Jane partage son plaisir d'apprendre : « *nous nous sommes amusés* ». C'est l'émotion qui parle, la joie de son esprit d'apprentie. Si elle est consciente de parvenir à partager sa joie, c'est parce qu'elle a franchi une étape, celle de la confrontation, l'étape de la cognition (l'élaboration de son cerisier). Jusqu'ici, l'émotion s'est mise au service de la cognition (Chartier et Frier, 2015). Pourtant, elle va plus loin et parvient spontanément à une dimension métacognitive : « *ma compréhension grandit* ». C'est la cerise de son arbre qui gonfle et mûrit au point de pouvoir la déguster : « *très bon* ». C'est la satisfaction et le plaisir d'apprendre : non seulement l'émotion au service de la cognition mais aussi de la métacognition.

Jane devient consciente d'être capable de retourner à « la case départ » et réapprendre, malgré les difficultés : « *je trouve la grammaire est même difficile, toutes ces fins verbales et les temps (tenses) !* ». Elle avoue qu'il y a des obstacles à franchir mais c'est son regard envers ces difficultés qui s'est transformé : les difficultés restent là, son regard a changé et son message est positif (*très bon*). Elle conclut en plaçant une cerise de son arbre sur le gâteau : un émoticon, un petit clin d'œil de complicité qui boucle sa satisfaction dans son apprentissage et un remerciement de se savoir reconnue (Knowles, 1990 et Mucchielli, 2016) en tant qu'adulte apprentie.

Cette évolution dans l'apprentissage de Jane met en exergue la validité de l'intervention médiatrice du dispositif. L'atelier, en soi-même, a participé à une médiation sociale qui, dans son essence en tant que lieu de rencontre, promeut en amont une dimension participative et une réparation (Rouzé 2010) : Jane a pris conscience de ses difficultés mais la rencontre et le partage lui ont permis de savoir qu'elle n'est pas seule. De ce fait, elle a changé son regard vis-à-vis de ses difficultés en laissant tomber les barrières qu'elle avait elle-même construites, et entreprend un nouveau rapport à l'écriture (Dabène, 1987, Leclerq, 1999) dans la langue française : la transformation du rapport a eu lieu grâce à la dialectique de la rencontre.

Également, la médiation pédagogique, la relation apprenant-savoir, a été effective (Davallon, 2003) dans la mesure où Jane arrive à une dimension métacognitive et prend conscience de sa propre progression : elle parvient à se féliciter d'avoir franchi l'obstacle. De plus, la médiation interculturelle a permis à Jane de franchir elle-même sa passerelle (Cohen-Emerique, 2004). Elle s'est investie fortement dans son apprentissage et travaille pour remonter la pente. Son Portfolio prouve son investissement et sa résilience, raison pour laquelle une partie de cette étude vise une analyse plus exhaustive de sa production écrite.

Finalement, le « passeur » a réussi dans son rôle d'accompagnement (Frier, 2016) : il a « accueilli l'altérité » (p. 216) de Jane pour intervenir dans sa transformation vis-à-vis de ses difficultés avec la langue française. L'accompagnement a abouti à une réconciliation et une réparation transversale (linguistique et psychoaffective).

4.5. Réconciliation et réparation : restitution de la confiance

Ce sentiment de réconciliation est venu se renforcer le 8 mars au cours d'une discussion portant sur les différences de prononciation entre l'espagnol et l'anglais. Jane était convaincue que la prononciation de l'espagnol ressemblait à celle du français (Annexe C, p. 102, ligne 4) ; et que pour nous, hispanophones, la prononciation française ne comportait aucune complexité. C'était le moment de parole de Luz, pour prendre conscience du poids de son bagage langagier. Elle a mené la discussion et s'est servie de ses acquis pour expliquer que la prononciation du français devenait aussi une lourde tâche pour nous hispanophones :

We have one u one u + in English you have two u's in French they have two they have ou and they have ʉ + so for for us + three it's very hard for the pronunciation ↓ very hard ↓ (Annexe C, p. 103, ligne 29).

Également, elle a fait le constat qu'il était difficile, par exemple, de prononcer la /ʉ/ (Page, 103, ligne 8) et la /r/ (Ligne 31) du français. Jane s'est exprimée avec des mots de soulagement : « Oh I feel so much happier » (Ligne 18), « That makes me feel much happier²⁷ » (Ligne 35).

Les autres participantes sont aussi intervenues avec d'autres arguments pour faire comprendre à Jane que sa difficulté à l'oral était partagée par toutes. Sonia s'est adressée à Jane en lui disant que même les Français avaient des problèmes pour bien prononcer leur propre langue (Page, 92, Ligne 51). Anne, pour sa part, lui a fait savoir que le plus important dans toute cette discussion c'était le fait de pouvoir communiquer (Annexe C, page 104, ligne 67) et que toutes les langues deviennent un outil pour communiquer : « My child says we are speak fragnol » (Page 105, ligne 79) ; « chez nous c'est fragnol » (Ligne 81). Jane a voulu nous rappeler à toutes notre condition plurilingue et a mis l'accent pour que nous nous réjouissons de nos bagage langagiers : « You all need to know I am just in total awe of you all I think you're amazing »²⁸ (Ligne 70).

²⁷ Cela me rend encore plus heureuse

²⁸ Vous toutes devez savoir que je suis profondément admirative de vous toutes Je pense que vous êtes extraordinaires

Son admiration pour le plurilinguisme se fait au milieu de rires (Annexe C, p. 103-105, lignes 18, 39, 40,47, 71, 80). Jane peut maintenant rire de ses difficultés, une forme d'autogestion émotionnelle pour s'adapter à sa réalité et surmonter les défis. Elle ressent la joie d'apprendre, la joie aussi d'appréhender que c'est à partir de la différence et du fait de pouvoir en discuter et partager autour d'elle que nous nous enrichissons : « This is very good » (Page 105, ligne 83). En somme, cette conversation a servi comme outil culturel de médiation (Cambra Giné, 2003) pour guider la construction de la connaissance : la prise de conscience de l'altérité et les différences entre les langues a été possible grâce à l'intervention des participantes et à leur volonté de partage et de convivialité, pouvoir partager leurs vécus qui se ressemblaient et comprendre que leurs difficultés étaient les mêmes.

Le parcours de Jane était le plus évident à baliser. Comme je l'ai dit plus haut, elle était la plus démunie et semblait avoir un blocage qui paraissait insurmontable. Pourtant, l'atelier est parvenu à marquer les étapes qu'elle a réussi à franchir tout en faisant tomber les barrières qui la dérangent. Le tableau ci-dessous montre ses ressentis avant, au milieu et après.

Tableau 5 : ressentis comparatif de Jane (avant, au milieu, après)

Prénom	Avant 18 janvier Menace : le visage de la violence symbolique	Au milieu 1 – 8 mars Détour : déplacement des représentations	Après 29 mars Réconciliation et réparation : restitution de la confiance
Jane	Effrayée au moment d'écrire en français. Complètement noyée dans les temps de conjugaison	- Ma compréhension grandit - Mon poème d'arbre très bon - Cela me rend encore plus heureuse	- Maintenant, je peux au moins essayer . Maintenant, j'ai une idée . - Le cours a renforcé ma confiance et mes connaissances de la langue orale et écrite . Je peux pratiquer chez moi. Je peux écrire emails . Cela est tout en exploit . L'atelier m'a aidé beaucoup . - Il m'a montré que le français est une langue beaucoup plus complexe structurellement . Ma langue est plus facile à utiliser . Le français a des normes implacables - J'ai apprécié les fragments de la culture française, les écrivains, les voyageurs et les sculpteurs . À l'école, en Angleterre, on était sollicité souvent à faire de calligrammes.

Ces mots de départ montrent bien son désarroi : « Effrayée, noyée ». Une lecture de son ressenti dévoile la frustration et la fragilité devant la toute-puissante langue française provoquant un sentiment d'être en perdition. Son ressenti évolue positivement et elle prend conscience de ses capacités à dépasser ses propres limites : elle est en mesure de créer un poème qui lui paraît beau.

À la fin de l'atelier, on peut affirmer qu'une réconciliation avec elle-même a eu lieu grâce à une reprise de confiance certaine.

Ainsi, l'atelier lui a restitué la confiance et l'estime d'elle-même, une sorte de réparation psychoaffective. Le dispositif lui a fait savoir qu'elle était tout à fait capable, que ce n'était pas sa faute de ne pouvoir parvenir à communiquer par écrit en français et que cette situation était partagée par tous les sujets plurilingues. Mais peut-être, le plus important : il lui a fait savoir que **l'altérité et la différence sont la norme !**

Après avoir restauré la confiance tout est possible : elle prend des risques et ose écrire des emails. Elle est capable aussi de prendre la parole à l'oral et prend conscience que la langue française est difficile d'accès ; mais qu'il existe d'autres dimensions possibles d'apprentissage à travers la découverte des écrivains, les voyageurs et les sculpteurs.

Les barrières sont tombées aussi pour le reste des participantes. Le questionnaire obtenu à la fin des ateliers met en évidence un résultat satisfaisant. Le tableau six constate l'état des lieux au début et à la fin des ateliers et un ressenti de ce que l'atelier leur avait apporté. Je leur ai donné la liberté de choisir le français ou la langue maternelle pour répondre au questionnaire. Elles ont toutes choisi leur langue maternelle, raison pour laquelle les informations du tableau correspondent à ma traduction. J'utilise le code couleur ci-dessous pour identifier les représentations au bout de dix séances.

	Confiance
	Prise de conscience
	Liberté
	Jeu
	Structure de la langue
	Rencontre

. *Tableau 6 : ressentis comparatif de toutes les participantes (avant, au milieu, après)*

Prénom	Avant	Après	Généralités du ressenti
Luz	Je croyais que je ne pouvais " rien " écrire, que mon vocabulaire n'était suffisant.	Je vois que je peux exprimer une idée, un sentiment, une histoire, avec des erreurs de grammaire et d'orthographe, mais je peux	-Plus que renforcer ma confiance , j'ai appris qu'écrire peut être une activité ludique et qu'il n'y a pas des limites. -J'ai pris conscience de la richesse du vocabulaire de ma langue. Prendre conscience de l'histoire de ma culture ce qui me permet d'écrire plus librement -J'ai pris conscience de la richesse de chaque langue

			-J'ai appris qu'écrire comporte plusieurs fins : apprendre du vocabulaire, exprimer des sentiments et des idées, raconter des histoires.
Maud	Je n'osais pas écrire français	Je suis plus à l'aise de parler et écrire. Je suis contente et c'est plus intéressant pour aller plus loin	-Je parle le français sans conjuguer les verbes. Après l'atelier, J'ai appris la grammaire et mes écrits sont plus corrects. -C'est difficile la notion du temps pour moi. Je n'ai pas cette notion dans ma langue maternelle. -La structure de la langue et la culture sont complètement différents. -L'atelier m'a donné une vision de comment travailler pour améliorer mon français.
Sonia	-Insécurité -Peur d'écrire -Peur d'écrire mes idées sur papier	-Sécurité et confiance. -Tranquillité pour écrire. -Paix d'écrire mes idées	- L'atelier m'a aidé à prendre confiance en moi. -L'exercice autour du calligramme m'a permis d'écrire librement et de m'exprimer à travers mon côté artistique. -L'atelier m'a montré qu'il y a beaucoup de mots et des conjugaisons ressemblant à ma langue maternelle. -J'ai eu beaucoup de plaisir ainsi que de tranquillité de pouvoir jouer et apprendre en même temps. -L'atelier lui a permis de connaître la culture française. Je me rappellerai des conjugaisons. -J'ai aimé le partage.
Anne	-Manque de confiance au moment d'écrire	J'ai plus de confiance, même si je fais des erreurs.	-L'atelier m'a aidé à ne pas avoir peur d'écrire avec des erreurs d'orthographe : « <i>La plus part de français écrire pas correctement</i> » [sic] -Je retiens de cette expérience le partage avec des autres filles, qui sont dans la même position par rapport à une langue étrangère. - Écrire en atelier ou ailleurs en autre langue aide à percevoir différemment les autres cultures. - Ma langue est importante « <i>puisque la langue espagnol et français ils sont des langues latin</i> » [sic]

Le constat de départ montre la position énonciative des participantes vis-à-vis du malaise en début d'atelier : « Manque de confiance / Insécurité / Je n'osais pas écrire / Peur / Je croyais que je ne pouvais "rien" écrire ». Une seconde lecture détaillée et en couleur permet d'établir six volets concernant les résultats de la médiation de l'atelier interculturel, étayés par le positionnement énonciatif des participants à la fin du dispositif.

En gras et en noir, l'information montre que la médiation a accompli un travail de restitution de la confiance en amont d'une réconciliation (Cohen Emerique, 2004). La position énonciative a changé radicalement par rapport au début des séances: « *je peux / plus à l'aise / Sécurité / Tranquillité / Paix* ». Si la confiance et la réconciliation ont été au rendez-vous, l'atelier a opéré un travail de réparation pour remettre à la surface un sujet qui avait été endommagé par le

poids symbolique du jugement social. On retrouve ici les analyses pertinentes de Niwese (2012) où les stagiaires affirment ne plus avoir peur d'écrire grâce à l'atelier d'écriture.

À partir du moment où la confiance se rétablit, l'être humain est partant pour oser et s'imprégner du plaisir d'apprendre. Je me joins à Catherine Frier (1997) quand elle affirme que : « Il s'agit moins en effet d'apprendre à lire et à écrire pour être reconnu que d'être reconnu pour que puisse naître le désir d'apprendre » (p. 52). L'atelier interculturel met en exergue l'être humain pour le valoriser dans ses atouts et ne le juge pas dans ses manques.

L'atelier devient un espace de parole rendant possible l'opportunité de se dire, à l'écrit et à l'oral. L'animateur s'empare de son rôle d'amphibie pour parvenir à plonger dans le monde de chaque adulte et le guide en douceur et avec souplesse vers l'extérieur, tout en lui montrant qu'il est aussi capable de se transformer : « On est tous capables » (Neumayer, 2003), c'était bien écrit sur les feuilles de travail. Comme dans un atelier de chant, c'est la voix qui se travaille. C'est la voix qu'il faut récupérer pour faire circuler les émotions. L'animateur libère la parole et restitue le droit de s'exprimer même avec des erreurs. Ce sont les arguments permettant de faire de l'atelier d'écriture interculturel un lieu de réparation, de partage et de dialogue : il a permis que l'adulte ose s'exprimer par écrit dans la langue d'accueil.

En **gris**, les participantes montrent la prise de conscience par elles-mêmes (« *mon côté artistique* ») et par rapport à leur langue et leur culture (« *conscience de l'histoire de ma culture, de la richesse de chaque langue, des mots et des conjugaisons rassemblant ma langue maternelle, percevoir différemment les autres cultures, structure de la langue et la culture sont complètement différents* »). L'atelier a réussi à ce que l'adulte s'accepte dans son histoire et reconnaisse les compétences qui sont déjà présentes.

En **orange**, les participantes expriment leur ressenti de liberté : « *pas des limites, écrire librement* ». L'atelier a réussi à favoriser l'écriture libre (Delamotte *et al.* 2000).

En **vert**, les participantes expriment le caractère ludique de l'atelier, « *plaisir, jouer, ludique* », ce qui confirme que la motivation externe était au rendez-vous pour favoriser et étayer la motivation interne (Muchielli, 2016).

La couleur **violette** met en évidence le volet linguistique travaillé (« *vocabulaire, grammaire, conjugaison* »). Finalement, le **rose** fait référence au plaisir du « *partage* », le fait de rencontrer d'autres personnes dans la même situation, moment de se rendre compte que nous sommes enfants d'une même histoire si on se rencontre et la partage. Je voudrais signaler qu'Anne a fait une

transformation significative par rapport à son positionnement énonciatif concernant la manière de signaler ses difficultés d'orthographe : elle n'utilise plus le mot « faute ». Elle utilise le mot « erreur » à la fin de l'atelier. Les reproches sont finis. L'atelier a empêché que l'erreur devienne synonyme de faute et d'échec pour Anne (Oriol-Boyer, 1988).

4.6. Les Portfolios (Annexe E)

En début d'atelier, les participants ont été sollicités pour rassembler toutes leurs productions (textes produits lors des séances d'atelier, exercices d'appropriation, etc.). Je présenterai pour commencer l'analyse transversale de quatre portfolios recueillis. Dans un deuxième temps, je me centrerai sur l'un d'eux pour un aperçu plus approfondi de la séquence dans son ensemble.

4.6.1. Les calligrammes parlent

J'avais mentionné en parlant de mon parcours d'enseignante que ma motivation pour m'engager dans la conception d'un atelier d'écriture avait pour cause les bons résultats obtenus, lors de son utilisation comme outil pédagogique dans mes cours en Colombie. Un des ateliers faisant consensus entre mes élèves avait comme thématique Guillaume Apollinaire, poète français introduisant un type de texte déjà présent chez les Grecs qu'il a fait connaître sous le nom de « calligramme ». Faire dessiner et écrire les élèves en utilisant ce type de texte constituait un moment de ressourcement humain et linguistique.

Pour cette raison, j'ai envisagé encore son application dans le nouveau dispositif. Comme je l'avais présumé, la création du calligramme a représenté le climax de l'atelier, le moment de liberté de parole, d'évasion et de vérité pour les apprenants. J'ai décidé ainsi de mettre les calligrammes comme feuille de couverture des portfolios : chaque calligramme résume la vie de chacune des participantes.

Luz a choisi de faire une étoile de son écriture (Annexe E, p. 113). L'épaisseur de son portfolio témoigne des heures de travail investies à recopier les exercices sur une feuille à part. Elle a participé à 90% des ateliers. Ses productions écrites sont longues et montrent que son bagage langagier du français est déjà très riche. Soucieuse de progresser, elle gardait un cahier où elle consignait tous ses devoirs recopiés à la main, mettant en exergue son caractère résilient. Ce cahier n'a pas pu être intégré au Portfolio. Son étoile révèle que son cœur est partagé entre sa ville natale et Grenoble.

Maud a choisi l'équilibre, une image des énergies qui s'étayent (Annexe E, p. 114). Son portfolio reflète sa vie présente : elle commence, elle échoue, elle recommence. Elle s'est absentée pendant longtemps en raison d'une situation familiale complexe mais est revenue pleine d'énergie comme le montre la couverture. Les lignes de sa vie et de ceux qui l'entourent ondulent en parallèle avec les ondes du yin et du yang. Son désir se trouve à la fin : « *Il faut que je trouve le zen et l'équilibre* ».

Part sa part, Sonia nous fait part d'emblée de son bonheur et de la joie qui représente la présence de la religion dans sa vie. Les pétales de sa fleur (Annexe E, p. 115) reproduisent des versets bibliques. L'insécurité de Sonia en début d'atelier me faisait penser qu'elle était une vraie débutante. Mais je me suis trompée : elle était envahie par la peur de se tromper. Son portfolio prouve qu'elle a déjà de bonnes connaissances de l'écriture française.

Finalement, Anne, celle qui a déclenché la problématique de cette étude, a aussi était souvent absente. Anne avait le plus haut niveau de français de toutes, et à l'oral et à l'écrit. Elle est en contact avec la langue depuis plus de 10 ans par son mariage avec un ressortissant français. La difficulté qui la prive d'être à l'aise, c'est violence symbolique. Et j'utilise bien le présent parce qu'Anne ne s'est pas définitivement dépouillée de son complexe de faire des erreurs. Pourtant, elle a réussi à changer le mot « faute » pour celui d'« erreur ». Son calligramme révèle aussi un changement : ce qui est important après tout c'est d'« ÊTRE » (Annexe E, p. 117). « Être » d'abord : après, ce sont les livres, la curiosité, le pays, les rêves et les poèmes. Son portfolio recueille peu d'écrits mais parvient à témoigner de sa frustration d'enfance : être écrivaine (voir Le cas d'Anne plus haut).

En somme, le calligramme peut devenir un outil précieux, ludique et convivial pour faciliter le passage à l'écriture des adultes allophones. Il constitue une petite boîte à bijoux permettant de rassembler dans un bel objet, toutes les productions écrites des apprenants. Il permet de montrer le chemin parcouru et de valoriser les acquis.

4.6.2. Portfolio de Jane : la résilience

La catégorie utilisée en amont pour analyser le Portfolio de Jane est celle de la résilience, et par sa participation à 90% des ateliers et par le contenu de son portfolio. Je l'ai choisi particulièrement parce qu'il fait preuve de son investissement et de son désir de surmonter ses difficultés avec la langue écrite française. Son Portfolio consigne soigneusement la quasi-totalité du matériel utilisé au long des dix séances.

« La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères »²⁹ (Manciaux, 2001, p. 321). L'événement déstabilisant qui entoure Jane au moment de s'inscrire à l'atelier d'écriture c'est la mobilité. En effet, son mari anglais avait été muté depuis deux ans et demi en France et selon sa trace écrite du 8 février, cet événement a marqué sa vie (Annexe O) : elle a dû sortir de sa zone de confort en Angleterre et s'installer en France où elle doit s'acculturer à la complexité de la langue française.

Cette étude a montré déjà que Jane avait eu un moment difficile, le 8 février, quand elle ne voulait pas assister à l'atelier et que j'avais réussi à la convaincre d'y assister disant que l'Angleterre était au centre de la thématique culturelle. Sa trace écrite témoigne du fait qu'elle était malheureuse ce jour-là mais qu'elle avait trouvé que l'atelier d'écriture représentait une sorte de fenêtre.

4.6.2.1. La motivation interne

La motivation interne concerne ce besoin qui nous pousse du dedans à accroître notre satisfaction personnelle et notre qualité de vie. Le Portfolio montre qu'elle s'est engagée à fond dès le début. En plus des écrits correspondant à la pratique de la langue, Jane a gardé les messages email que j'envoyais au groupe. Je prenais toujours contact avec les participantes en semaine pour des raisons différentes, soit pour les encourager et les inviter à se rendre au local, soit pour leur envoyer du travail (des exercices d'appropriation). Elle a même gardé le tout premier message où je leur confirmais l'initiation des ateliers le 18 janvier. De plus, elle notait toute information additionnelle que je mentionnais pendant les séances (le nom du film de « La Famille Bélier » apparaît sur le coin de la feuille de présentation de l'atelier du 1^{er} mars qui consacrait le sujet culturel à la chanson française. Ce film reprend des chansons de ce genre de musique, entre autres, « En Chantant »). Cette habitude montre que Jane était très enthousiaste et attentive. On peut confirmer que sa motivation interne (Knowles, 1990 et Mucchielli, 2016) était bien présente.

4.6.2.2. La langue maternelle : tremplin et passerelle vers une langue autre

Une des particularités du Portfolio de Jane concerne l'utilisation qu'elle fait de sa langue maternelle, l'anglais. Elle recourt à un travail de traduction pour comprendre et accéder à la langue française. Ce travail est minutieux : elle a dû s'investir patiemment pendant de longues heures à

²⁹ D'après un document publié en 2000 par la Fondation pour l'enfance (Paris)

traduire des messages, des chansons, des extraits de livres pour assurer la compréhension du matériel. Ce travail de traduction a deux caractéristiques. Il comporte d'abord un travail de réécriture. Elle reprend, par exemple, une chanson, la recopie en français et met la traduction en vis-à-vis. Également, elle se sert de deux couleurs différentes pour bien établir la distinction entre les deux langues.

Ce travail de Jane met en exergue que la langue maternelle joue un rôle précieux dans l'acquisition d'une langue autre pour l'adulte. C'est son seul recours à ce moment comme débutante apprentie pour entamer sa passerelle vers l'écriture. Dans cet exercice de passage d'une langue à l'autre lui a permis de prendre conscience de sa langue comme outil pour accéder à la connaissance. Ce travail de réécriture a contribué aussi à s'exercer dans la graphie française et inconsciemment dans la structuration de la langue écrite. En somme, la traduction ligne par ligne l'a aidée à mettre en valeur sa langue maternelle comme outil d'apprentissage.

4.6.2.3. L'émotion au service de la cognition

La dernière trace écrite que Jane apporte dans son portfolio (Annexe P) résume et boucle définitivement les ambitions de l'atelier. C'est important de signaler que l'objectif de l'exercice visait la rédaction de l'histoire consignée dans une bande dessinée que les participantes avaient imaginée (Annexe Q). Pour ce fait, elles devaient se servir du passé composé et de l'imparfait. Jane a réussi à mettre en quatre lignes sa créativité faisant en sorte que la norme passe à un deuxième plan.

Cette sorte de poème (cette fois-ci, non pas en guise de calligramme mais dans la linéarité exigée par la langue écrite) parvient à absorber le lecteur dans le rêve de Jane : voler comme les oiseaux. Le fait de détailler les couleurs des plumes en utilisant deux fois la conjonction (*[...] leur plumes rouge, et noir et blue [...]*) évoque son ravissement face aux oiseaux qui volent d'un côté et de l'autre. « *J'étais jaloux de leur chanson* » [sic] : elle ressent la beauté à l'écoute de leur chant. Une fois de plus, l'intime, le capital humain dépasse la norme.

4.7. Le retour des participants dans les notes individuelles

Des prises de notes individuelles de six ateliers ont été sollicitées par l'animatrice (25 janvier, 1^{er} février, 8 février, 1 mars, 8 mars et 15 mars) où les participantes ont consigné leur ressenti (Annexe D). Dans ma pratique professionnelle en Colombie, en tant qu'enseignante de langues,

j'ai toujours eu le souci de questionner mon approche didactique et de savoir si elle convient aux étudiants. Dans mon éthique, je me questionne sur la validité de ce que je construis pour eux. Ainsi, j'ai l'habitude de leur demander leur ressenti sous forme de questions. Pour ne pas démotiver l'étudiant, je propose des questions différentes chaque fois : qu'est-ce que vous avez ressenti à la fin de la session ? Qu'est-ce que vous avez aimé ? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? Qu'est-ce que vous avez appris ?

Cette « prise de température » sur le chemin fournit deux éléments indispensables pour le bon déroulement de n'importe quelle séance pédagogique. Le premier fournit des éléments critiques des conditions dans lesquelles se déroule l'atelier permettant ainsi au formateur d'adapter sa pratique au rythme des participantes. Le deuxième témoigne de la motivation et du plaisir que le participant en tire. Les retours ont été regroupés sur une feuille, par participante. Le tableau ci-dessous montre le positionnement énonciatif des participantes par rapport à leur ressenti (ombré) et par rapport à l'atelier (clair). Pour avoir une lecture du déplacement des ressenti et du dispositif, je me sers du retour oral de la première séance (Annexe C, p. 100-101) et des six retours demandés aux participantes (Annexe D). Je recours au code couleur une fois de plus pour identifier trois moments : avant, pendant et à la fin de la séquence (bleu, gris et vert respectivement). Le mauve représente les absences des participantes.

Tableau 8 : Récapitulatif de retours.

Date	Jane	Luz	Maud	Sonia	Anne	Cecilia
18 janvier (ressenti)	Pas de retour	Adore les activités	Confuse	Content Apprend	Plus libre même avec « <i>plein de fautes</i> »	Livrer la pensée inconsciente
(atelier)	Pas retour	Confusion	Difficile Trop vite		Confusion	Bien
25 janvier	Apprécie	Aime	Contente	Apprend sur le calligramme	Contente	Début confuse Fin contente
	Difficile	Plus facile Apprend mots nouvelles - calligramme	Trop vite	Contente de la méthodologie		Plus à l'aise même avec des erreurs
1 février	Apprécie	Toujours intéressant	N'aime pas mémoriser. Contente	Stressée	Apprécie	
	Toujours difficile	La Pierre de Rosette	Trop de choses	Trop rapide	L'atelier la pousse à écrire	Demande plus d'explication
8 février	Comprend plus. Aime. Toujours difficile.	Aime bien.				

	Le rythme est plus lent	Apprend de nouveautés			Sujet simple/petit Ligne de session plus claire Pas aimé le début des ateliers
1 mars	Amusant. Compréhension grandit. Toujours difficile. Apprécie son poème	Adore			Apprécie
		Difficile de mémoriser. Plus facile à suivre indications			Chanson Sympa
8 mars	Humour (se rend compte qu'elle déteste toujours le futur)	Adore	Contente	Réfléchir	
			A son rythme	Excellente	
15 mars	Compréhension du futur grandit	« On a vu les travaux qu'on a fait »	Apprend vocabulaire et culture	Amusant Contente Heureuse	Doute pour écrire Coincée
	Aime la variété	Jeu	Mémorisation très bien. Top !	Super Résumé génial	
29 mars FINAL	« <i>J'ose</i> »	« <i>Je suis capable</i> »	Contente. Plus à l'aise « pour aller plus loin »	Prendre confiance. Soulagement. Liberté d'expression	Confiante

Les données montrent clairement qu'il y a eu un moment d'adaptation entre le 18 janvier et le 8 février. Même si les participantes témoignaient d'un ressenti d'acceptation envers l'atelier, elles le trouvaient difficile. Moi aussi je ressentais la contradiction entre leur appréciation positive de l'atelier et leur sensation de difficulté et confusion. L'adaptation s'est avérée complexe en raison du rythme accéléré que j'ai utilisé pour provoquer une écriture spontanée (Cecilia l'a bien compris quand elle affirme que mon objectif était de provoquer une pensée libre et inconsciente) (Annexe C, p. 100, ligne 2). Lorsque je voyais que Jane n'osait même par dire un seul mot, Anne et Luz ne cachaient pas leurs paroles.

De plus, dans mon souci de garder la motivation à un niveau adapté à toutes, je devais retrouver un juste milieu pour attraper les deux bouts de fil et pouvoir contenir les participantes moins équipées avec celles ayant davantage d'acquis. Je suis devenue, donc, praticienne braconnier (Delamotte *et al.* 2000) et le 8 février l'axe participante/atelier/animatrice a réussi à se stabiliser. Cecilia a bien remarqué ce moment d'équilibre dans son retour : « *Sujet simple. Ligne de session plus claire* » (Annexe D, p. 111).

J'avais ralenti le rythme et j'avais diminué le contenu des ateliers. J'avais aussi réduit le nombre de consignes dans la feuille de support par rapport au premier atelier. À la fin des ateliers, le 29 mars, je me suis rendu compte que je les avais éliminées complètement. Je n'avais pas touché la ligne directrice interculturalité-cognition parce que je n'avais pas eu de reproche sauf ce jour-là, au moment de la discussion (Annexe C, p. 101, ligne 2, p. 102, lignes 3-21). Certainement, que cette discussion et le départ de Cecilia ce même jour m'ont questionnée. Pourtant, c'est Jane qui est venue me rassurer le 1^{er} mars: son cerisier a tranché pour que je continue avec la même directrice.

Les indicateurs sémantiques des étudiants une fois franchi cet écueil du 8 février, annoncent que les ateliers ont changé d'allure. Pour Jane, sa compréhension du futur grandit. De plus, j'ai remarqué le plaisir dans les yeux de Luz en regardant avec du recul son recueil d'écrits : « *On a vu les travaux qu'on a fais* » [sic], elle manifeste avec enthousiasme (Annexe D, p. 107). Elle était fière. Et que dire de Maud. : elle se plaignait au début des ateliers en affirmant : « *je n'aime pas mémorizer* » [sic] (Annexe D, p. 108). Pourtant, le 15 mars, elle change d'avis : « *La repetition de tense present est très bien. Top !* » [sic]. Par sa part, Sonia reconnaît que réfléchir à la conjugaison des verbes devient utile : « *Excellente* » (Annexe D, p. 109). Elle rajoute que c'est finalement amusant et que cela la rend heureuse : « *Super* », « *Génial* ». C'est Anne la seule à continuer à dire qu'elle ressent de la frustration en écrivant et que cela continue à la coincer. Pourtant, son regard en perspective de son parcours dans l'atelier s'oppose à ces derniers mots : « *Je ressens plus de confiance même si je fais des erreurs* ». (Annexe D, p. 110). Ah ! Ce ne sont plus des fautes : ce sont des erreurs!

Je donne la parole aux participantes pour clore ce chapitre :

Jane : « ***J'ose*** »

Luz : « ***Je suis capable*** »

Maud : « ***Plus à l'aise pour aller plus loin*** »

Sonia : « ***Sûreté, confiance. Soulagement. Paix*** »

Anne : « ***Je ressens plus de confiance même si je fais des erreurs*** »

5. Chapitre V - Limites et apports de l'atelier d'écriture interculturel

La question qui a mobilisé cette étude envisageait de savoir en quoi l'atelier d'écriture interculturel favorisait le passage à l'écriture de l'adulte allophone dans la langue française. J'ai conçu un dispositif ayant pour hypothèse que l'atelier d'écriture interculturel peut devenir un levier servant à transformer les représentations à l'origine de blocages et d'insécurité scripturale, tout en favorisant l'apprentissage, la reconnaissance d'autrui et l'acceptation de soi.

Afin de répondre à ma problématique, j'ai expérimenté dix ateliers d'écriture entre le 18 janvier et le 29 mars 2018, dans l'association AVF à Meylan, ville proche de Grenoble, en France, organisme en charge d'accueillir des nouveaux arrivants étrangers et de faciliter leur intégration dans un nouveau cadre de vie. L'ensemble du dispositif s'est avéré, en général, satisfaisant par rapport aux objectifs et par rapport à l'approche didactique qui a voulu mettre en exergue, non pas **la culture de la langue mais la culture pour la langue : l'art et l'émotion comme tremplin pour la cognition.**

5.1. Limites

- **Le temps.** L'atelier s'est tenu en dix séances d'une heure et demie. Ce temps s'est avéré très court pour parvenir à conjuguer les trois moments principaux d'un atelier, à savoir, la présentation du sujet culturel, l'invitation à écrire et le moment de partage et de lecture. Tout d'abord, l'atelier se déroulait après un cours de conversation. Cette espace d'oralité antérieure rendait difficile la transition à un moment de recueil et de réflexion nécessaires au sein d'un atelier d'écriture. De ce fait, dix à quinze minutes s'écoulaient facilement avant de pouvoir centrer les regards. En conséquence, j'ai eu des difficultés à baliser ces trois moments dans une seule séance : j'ai dû reprogrammer séance par séance. De plus, le fait de laisser la liberté de parole a aussi un peu contrarié la gestion du temps : les difficultés de Jane à suivre l'atelier ont provoqué un nombre assez conséquent de discussions qui se déroulaient en anglais. Néanmoins, ces interventions se sont avérées très pertinentes pour affirmer la confiance qui s'est installée tout au long des séances et pour faire preuve de la pertinence de l'utilisation de **la langue maternelle comme outil de médiation didactique.**

En tant que praticienne, je ne suis pas convaincue par les méthodologies visant l'immersion totale dans une langue étrangère, ce que j'ai vécu dans mon pays de naissance et qui est encore utilisé aujourd'hui. Et encore moins par les politiques linguistiques visant l'utilisation d'une langue étrangère (l'anglais en Colombie) pour enseigner les mathématiques et les sciences, arguant une dimension d'inclusion sociale dans le dit « progrès néolibéral ». Cela, au contraire, rend difficile l'accès à la cognition et coupe d'emblée les chemins de la pensée. L'expérience menée dans le cadre de cette recherche confirme donc l'intérêt de ne pas mettre de côté la langue maternelle des apprenants, mais de l'intégrer au contraire au travail mené en atelier pour en faire un levier d'apprentissage et un outil de médiation à la fois linguistique et culturel et identitaire.

- **Mon rôle andragogique.** Un des objectifs de l'atelier visait, avant tout, une position médiatrice/amphibie/passeur et de tiers qui ne prend pas parti et qui se situe au même niveau que les participantes. Physiquement, cela n'a pas été possible. Les tables du local de l'AVF, ne pouvant se disposer que d'une façon rectangulaire ou carrée, m'empêchaient de faire un cercle pour m'intégrer au groupe. J'étais donc forcément face aux participantes. Cet ordre géographique imposé par les conditions du local me positionnait en amont dans une situation « haute » par rapport au groupe, ce qui va contre tous mes objectifs, voulant éviter à tout prix la représentation de « maîtresse » qui élargit le fossé formateur/apprenant. De plus, le fait de devoir me placer à côté d'un tableau a rendu encore plus difficile mon intention de me défaire de mon rôle d'enseignante et de maître omniscient. Malgré ce contexte, j'ai privilégié la voix des apprenantes pour mettre en place un espace de co-construction du savoir.

5.2. Les principaux apports du dispositif

L'état de l'art a mis en évidence l'apport de Mathis (2014), de Domp martin-Normand et Le Groignec (2013), ainsi que de Niwese (2010). Cette étude a pris appui sur certains de leurs acquis. Pour Mathis, les résultats de son étude ont confirmé que l'alternance de langues favorise l'enseignement/apprentissage. Dans mes ateliers, j'ai donné la liberté d'utiliser l'anglais, langue maternelle de Jane, pour faciliter son apprentissage du français : sa langue maternelle était la seule passerelle disponible à ce moment-là pour avoir accès à la langue cible.

Pour Domp martin-Normand et Le Groignec, l'atelier d'écriture a répondu aux attentes des étudiants pour combler leurs lacunes linguistiques tout en permettant une restauration de la confiance. Les résultats de mes ateliers ont mis en évidence qu'une réparation narcissique a eu lieu : les participantes ont finalement pris conscience qu'elles étaient capable d'aller plus loin et ont osé écrire même avec des erreurs. Cette réparation a rétabli la confiance des participantes pour faciliter ensuite l'accès à la complexité de la grammaire. Quant au Niwese, il a pu vérifier que la production du récit de soi sert de tremplin pour surmonter des difficultés textuelles. Dans mes ateliers, l'utilisation du calligramme, en tant que récit de soi, a opéré comme outil de déblocage : il a favorisé une écriture libre et personnelle permettant au sujet de prendre une place dans le monde tout en travaillant le texte.

Sur cette base, la contribution spécifique de ce travail a résidé dans l'accompagnement auprès des participantes dans leur passage à l'écriture en français. L'utilisation du calligramme dans le dispositif s'est révélé être une sorte de miroir dans lequel les auteurs peuvent se reconnaître avec fierté. C'est une étape, qui à travers la création de formes figuratives, permet une expression libérée de contraintes réelles et imaginées de l'écriture linéaire.

En règle générale, l'atelier d'écriture interculturel mis en place s'est avéré très constructif pour les participantes. Les indicateurs sémantiques à la fin du chapitre IV dévoilent leur ressenti concernant leur transformation : elles sont devenues plus confiantes avec l'écriture française. Elles témoignent d'une prise de distance qui les aide à oser faire, face au *maquis* que représente la langue française écrite.

Voici les principaux apports de cette expérience d'atelier d'écriture.

- **La restauration de la confiance scripturale.** Dans toute démarche didactique que j'entreprends, je mets les conditions pour que l'adulte se sente accompagné et non jugé. Je lui fais comprendre qu'il est le bienvenu, même avec ses erreurs. Si je parviens à gagner sa confiance dès le début, je tends également la passerelle vers l'apprentissage. Ici, je rejoins également Frier (1997), qui pointe elle aussi la nécessité de cette confiance comme condition préalable à toute forme d'apprentissage :

[...] il faut [...] commencer à accepter toutes les lectures du monde, à l'intérieur et hors du champ de l'écrit. Nous vivons une époque moderne... mais n'oublions pas cependant comme le rappelle avec tant de poésie Pennac en (1992) que "Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe " aimer " ...le verbe " rêver " ... " ». (p. 52)

- **Reconnaissance de ses propres compétences.** La reconnaissance commence au moment où je ne juge pas le travail d'un participant. Je guide, je ne corrige pas. S'il y a des imprécisions d'orthographe, je le signale ou je pose des questions pour que le participant arrive à trouver la précision structurelle. Kavian (2009) raconte une expérience personnelle concernant ses écrits d'enfance et l'attitude de ses parents devant ses productions écrites. Jamais ses parents ne lui ont fait une remarque sur l'orthographe d'un mot d'amour qu'elle leur a adressé. Jamais ils n'ont raturé en rouge. D'où la nécessité de mettre en valeur les écrits des participantes à travers la réalisation d'un portfolio, en guise de miroir de ses compétences. De plus, j'évite les ratures : j'entoure le mot et j'utilise des couleurs sauf le rouge.
- **Variété des supports.** La variété des propositions culturelles (écrivains, chanteurs, histoires de vie comme celle de Camille Claudel) et des matériaux (vidéos, lectures, poèmes) a permis d'enrichir le travail et de maintenir présente la motivation. Cette variété prend appui sur l'image comme axe transversal dans la variété des supports : elle engage les participants dans un investissement holistique (sensoriel, émotionnel et cognitif). Cette dimension plus sensuelle et personnelle (Frier, 2016) facilite la tâche de l'animateur pour accéder aux participants, à la fois, en tant qu'êtres humains et êtres cognitifs.
- **Discrétion dans l'évaluation.** L'évaluation n'a pas été considérée comme une priorité. L'atelier ne vise pas la performance. Il cherche à débloquer l'adulte, à lui redonner confiance et à susciter l'expression de soi pour ouvrir l'espace de cognition et d'apprentissage. L'orthographe s'améliore naturellement dans la durée (Kavian, 2009). De plus, « Les insécurités langagières des adultes natifs et non natifs en situation de formation linguistique, d'insertion professionnelle ou en situation de travail sont généralement méconnues, mal identifiées ou encore négligées » (Adami et André, 2014, p. 78). Car si en plus de ne pas être reconnues par la société elles sont aggravées par l'évaluation, où se trouve le discours de conciliation et de réparation ?
- **La transformation du chercheur.** Cette expérience d'atelier d'écriture interculturel est devenue, sans le prévoir, une étape de ma propre vie, d'abord en tant qu'être humain, puis en tant que formatrice. J'ai vécu un processus parallèle à côté des participantes, étant moi-même adulte allophone en situation de mobilité et en quête d'études pour progresser dans la

langue française. De ce fait, je développe une empathie qui nous positionne toutes au même niveau. Cette *andragogie de l'empathie* résonne chez les participantes et contribue à faire tomber les barrières qui les empêchaient de « se jeter à l'eau ». Je reviens ici à Cohen-Emerique et Fayman (2005) quand ils affirment que le médiateur interculturel doit être porteur lui-même des traces d'interculturalité pour pouvoir établir des passerelles entre les parties. Je me joins aussi à Mockus et son « amphibie culturel », capable de se transformer et de comprendre l'autre du dedans. On s'est rencontré et on s'est accompagné. Ma déontologie me conduit à les sensibiliser à la différence culturelle comme source de richesse, opportunité de transformation et possibilité pour des questionnements personnels. Ce qui est visé, c'est la compréhension de soi et, en conséquence, des autres. L'expérience avec Anne a commencé à résonner en moi. Je ressentais comme elle le regard qui me poignardait face à une erreur d'orthographe. Quelqu'un m'avait fait savoir que ma légitimité en tant qu'enseignante de français était entachée si je commettais des erreurs. Malgré ce commentaire, j'ai continué dans mon objectif d'améliorer mes compétences linguistiques. Ensuite, c'était Jane qui me rappelait une fois de plus mes souvenirs en tant qu'étudiante de langues en Colombie. Son sentiment d'exclusion pendant un cours de langue m'a rappelé mon expérience en classe d'anglais à l'université, situation mentionnée dans la description de mon parcours de vie : j'avais aussi vécu l'impuissance et le désespoir d'être en cours pendant deux heures sans rien comprendre. Être plurilingue, en situation de mobilité et à nouveau « à la case départ » à 55 ans, m'a rapprochée encore plus des participantes. Ce processus en parallèle a joué un rôle transformateur pour moi aussi dans la mesure où j'ai fait une autre escale vers mon voyage à Ithaque.

Finalement, l'atelier d'écriture interculturel pour débutants (Annexe R) favorise la prise de conscience par les participantes de leurs propres capacités leur permettant de prendre en main leur apprentissage, leur autonomie, leur vie. Cette prise de conscience opère comme source de liberté levant l'insécurité et l'autocensure intériorisée, tout en valorisant leurs acquis et ouvrant l'accès vers d'autres dimensions, une sorte de métamorphose grâce à l'écriture. Les participantes de l'étude, à la fin des ateliers, ont voulu continuer à écrire ensemble. Le désir d'apprendre était revenu, non pas sous le regard du manque mais sous le regard du plaisir. Ma tâche de passeur d'écriture a été accomplie.

Références bibliographiques

- Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XIX, p. 71-83. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-71.htm> [consulté le 09/04/2018].
- Attali, J. (2015). *Une brève histoire de l'avenir*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Butler, A. (2007). Notes de lecture. *Dialogue*, 175, (1), 149-163. doi:10.3917/dia.175.0149. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2007-1-page-149.htm>
- Bing, E. (1983). « Tirer le fil par la plume ou d'une révolte enfantine à l'atelier d'écriture » dans *Le français aujourd'hui* N° 64. pp. 11-19
- Bing, E. (1976). *...et je nageai jusqu'à la page*. Paris: Des femmes.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, Méthode et théorie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blaquière, H. (2009). Jack Goody : Pouvoirs et savoirs de l'écrit. Pouvoir magique de l'écrit. *Figures de la psychanalyse*, vol. 17, p. 209-212. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2009-1-page-209.htm>
- Boniface, C. avec la collaboration de Pimet (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris: Retz.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Le Seuil
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, vol. 34, p. 17-34. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815 [consulté le 08/04/2018].
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Caspar, P. C. (2011). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- Chartier, A. & Frier, C. (2015). *Écriture créative et construction de connaissances à l'université*.

- Dans F. Boch (dir.), C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. (Ed. Rév. p. 151-210). Grenoble : Ellug.
- Cohen-Emerique M. (2004). Positionnement et compétences spécifiques des médiateurs. *Hommes et Migrations*, vol. 1249, p. 36-52. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_2004_num_1249_1_4178 [consulté le 08/04/2018].
- Cohen-Emerique, M. & Fayman. S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions. Différences culturelles, intégration et laïcité*, vol. 83, p. 169-190. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-169.htm> [consulté le 08/04/2018].
- Dasen, P. & Ogay, T. Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In : Costa-Lascoux, J., Hily, M.-A., Vermés, G., *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 55-80.
- Davallon, J. (2003). La médiation : La communication en procès ? *Médiation et Information*, vol. 19, p. 37-59. Disponible en ligne : http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf [consulté le 03/04/2018].
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: Éditions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Dans Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M., (2000). *Passages à l'écriture*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Belem, E. (1985). L'interculturel et la formation d'adultes. Dans : Claude Clanet *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Travaux de l'université de Toulouse-Le Mirail, Serie A, Tome 36, p. 239-246.
- Domp martin-Normand, C & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE. *Tissages et apprentissages plurilingues. Éducatons et sociétés plurilingues*, 38, 59-71. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/esp/539> [consulté le 03/04/2018].

- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes, comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse: Presses universitaires du Midi.
- Frier, C. & Chartier A. (2015). Ecriture créative et construction de connaissances à l'université. Dans : Boch, F. & Frier, C. *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG, chapitre 4, p. 151-210.
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? In Barré-De Miniac, C. & Lété, B. (Dir.). *L'illettrisme*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, 37-52.
- Goody, J. (2008). Pouvoirs et savoirs de l'écrit. *Les Actes de Lecture*, vol. 103, p. 055-056.
 Disponible en ligne :
https://lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL103/AL103p055.pdf [consulté le 08/04/2018].
- Johannot, Y. (1997). La représentation de l'écrit dans notre culture. Dans B. L. Christine Barré-De-Miniac, *L'illettrisme, De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 23-36). Paris: De Boeck & Larcier s.a.
- Landry, J., (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, vol. 13, (1), 85-92. Disponible en ligne :
http://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/landry2006_0.pdf [consulté le 03/04/2018].
- Laurent, M. (2014). *Les jeunes, la langue, la grammaire*, (Tome 1). Besançon : une éducation pour demain.
- Le Manchec, C. (2002). Le langage et la langue chez Pierre Bourdieu. *Le français aujourd'hui*, 139, (4), 123-126. Disponible en ligne :
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-123.htm?1=1&DocId=313725&hits=402+400+395> [consulté le 03/04/2018].
- Leclercq, (1999). *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris: ESF éditeur.
- Lier, L. v. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Lopera, M. R. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

- Manciaux, M. (2001). La résilience: Un regard qui fait vivre. *Études*, 395, (10), 321-330.
 Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htmretournoten05> [consulté le 07/05/2018].
- Masquelier-Sabatier, C. (2017). Le bien-être est-il une norme ? *Gestalt*, vol. 51, p. 29 -41.
 Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-gestalt-2017-2-page-29.htm>
 [consulté le 08/04/2018].
- Mathis, N. (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. (Thèse de doctorat).
 Accessible par Hal Archives ouvertes (HAL Id: tel-00967502). Disponible en ligne :
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00967502>
- Melis, L. (2000). Researchgate. *Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable*. Disponible en ligne :
https://www.researchgate.net/publication/251893649_Le_francais_parle_et_le_francais_crit_une_opposition_a_geometrie_variable [consulté le 09/04/2018].
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista colombiana de psicología*, No. 3, p. 125-135. Disponible en ligne :
<file:///C:/Users/canob/Documents/GRENOBLE/MÉMOIRE/Bibliographie%20France/Médiation/Anfibios%20culturales.pdf> [consulté le 08/04/2018].
- Molinié, M. (2004). Finalités du « Biographique » en didactiques des langues. *Le français aujourd'hui*, vol. 147, p. 87-45. Disponible en ligne :
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-4-page-87.htm> [consulté le 12/04/2018].
- Molinié, M. (dir.) (2006), Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde*. Recherches et applications, N° 39, Clé International.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Agence Universitaire de la Francophonie. Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées, *Editions des Archives Contemporaines*, p. 144-154, 2011. Disponible en ligne :
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01448684/document> [consulté le 12/04/2018].

- Narvaez, M. (2016). *Amphibie culturel de Mockus et médiateur de Maalouf*. Disponible en ligne : <https://generation-a-generations.net/lamphibie-culturel-de-mockus-et-le-mediateur-de-maalouf/> [consulté le 09/04/2018].
- Neumayer, N. & O. (2003). *Animer un atelier d'écriture*. Paris : ESF.
- Niwese, L. (2012). Balises pour un atelier d'écriture adapté à un public adulte en difficulté. *Lidil*, (45), 13-137. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/3199> [consulté le 12/05/2018].
- Núñez, A. & Téllez, M. (2009). ELT Materials: The Key to Fostering Effective Teaching and Learning Settings. *Profile*, vol. 11 (2), 171-186.
- Plivard, Ingrid. (2010). La pratique de la médiation interculturelle au regard des populations migrantes... et issues de l'immigration, *Connexions*, vol. 93, p. 23-38. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-connexions-2010-1-page-23.htm> [consulté le 08/04/2018].
- Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre, Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Vanves: Hachette.
- Rogers, C. (2016). *Psychothérapie et relations humaines* (3^{ème} éd. ; traduit par G. M. Kinget). Paris : ESF.
- Rouillard, M. (2004). T'écris-tu comm' tu parl'? Quelques faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit. *Québec français*, vol. 133, p. 54-56. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n133-qf1185444/55611ac.pdf> [consulté le 08/04/2018].
- Rouzé, V. (2010). Médiation/s : un avatar du régime de la communication ? Les enjeux de l'information et de la communication, p. 71-87. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-71.htm> [consulté le 08/04/2018].

Annexes

Annexe A : Questionnaire initial

<i>Informations générales</i>			
1. Prénom			
2. Pays d'origine			
3. Adresse			
4. Âge			
5. Scolarité			
6. Profession			
<i>Informations linguistiques</i>			
Quelles langues parlez-vous et dans quel ordre les avez-vous apprises ? Spécifiez quelle est votre langue maternelle			
	Langue	Âge auquel vous avez commencé à apprendre cette langue	Contexte d'acquisition (naturel, école, institut, autre)
1ère langue			
2ème langue			
3ème langue			
<i>Informations par rapport au français</i>			
En ce moment, vous pouvez :			
5. Rien écrire en français			
6. Écrire des mots isolés			
7. Ecrire de phrases courtes avec des fautes			
8. Autre.			
Spécifiez.....			
Quelles sont vos difficultés avec les français ?			
.....			
Qu'est-ce que vous attendez de cet atelier d'écriture ?			
.....			
Pratiquez-vous l'écriture dans la langue maternelle ? Oui ? Non ? Si oui, comment ?			
.....			

Annexe B : Questionnaire final

Evaluation ateliers d'écriture interculturels

Ce questionnaire est destiné à évaluer votre ressenti relatif aux dix ateliers d'écriture auxquels vous avez participé.

1. Les ateliers vous ont-ils aidé(e) à prendre confiance dans votre capacité à écrire ? Illustrez votre réponse par un exemple.

.....
.....
.....

2. Le travail en ateliers vous a-t-il permis de changer votre regard sur votre propre langue. Oui /non / Si oui, expliquez ce qui a changé ?

.....
.....
.....

3. Comment avez-vous perçu le rôle joué par votre propre langue et votre propre culture dans le cadre de ces ateliers ?

.....
.....
.....

4. Selon vous est-ce qu'écrire en atelier aide percevoir différemment les autres cultures ?
Oui/non
Expliquez pourquoi.

.....
.....
.....

5. Que retiendrez-vous de cette expérience ?

.....
.....

6. Complétez les deux colonnes en précisant à chaque fois vos sentiments / perceptions liés à l'écriture avant et après cette formation.

Avant cette formation, ...	Maintenant, ...
.....
.....
.....

Merci !

Annexe C : Transcriptions des interactions en classe

Conventions de transcription :

+	pause courte
++	pause plus longue
↓	voix descendante
↑	voix montante
X	mot inaudible
XX	syllabes inaudibles
:	son prolongé
:::	son prolongé plus long
—	chevauchement de parole
MAJUSCULE	accentuation d'un mot ou d'une syllabe
(<i>rires</i>)	description de comportement

JAN : Jane

LUZ : Luz

MAU : Maud

SON : Sonia

ANN : Anne

CEC : Cecilia

MAR : Enquêtrice

Transcription du premier retour

Date de l'enregistrement : 18 janvier 2018

Durée : 7'38"

- 1 ANN Dans cet atelier ↑ je me suis sentie plus libre de pouvoir écrire même si j'ai plein de fautes ↑ parce que le fait que on est tous d'origine étranger ↑ ça me libère + mais :: par contre je pense que + il faut suivre plus de consignes ↑ comme ça on :: on va avancer plus vite et nous dédier à ce qu'on a on est censé de faire d'améliorer l'é :: l'écriture ↑
- 2 CEC Je pense bien parce que + pour moi que : euh :: les : résultats de : cet : eh X euh euh que je dois penser euh les : choses qui je ne veux penser peut être um euh je dois ch :: ercher les mots qui ne sont pas proche de moi euh mais je pense euh :: pour le :: l'autre côté je pense comme j'ai dit euh :: peut être bon de nous envoyer seulement une mot Molière avant +de nous+ préparer+ euh le sujet parce que je connais le mot le nom Molière rien de tout et l'autre que je pense pas euh + et autre problème une autre problème avant cette session nous avons une session très libre que nous peut parler que nous veux et euh quand par exemple quand May et pour toi tu quand tu expliquais le XXX tu expliquais tous (en s'adressant à May) mais le mais cette session nous doit faire comme tu dis trois setances (sentences en anglais) trois phrases et je pense nous doit changer notre euh euh notre manière oui de ... et je pense ça un petit peu pour le premier fois
- 3 SON Je suis d'accord
- 4 MAR Merci XXXX quelqu'un d'autre ↑

5 LUZ eh :::j'aimais bien très bien les activités ↑mais pour moi je arrive pas à trouver comment est-ce qu'on avait travaillé parce que c'est beaucoup de très différents activités ↑alors uhm je je crois peut-être parce que on était pressé et vous étiez pressée vous êtes anxieuse et l'autre et l'autre alors pour moi j'ai besoin un peu pas plus de temps pour travailler ça c'était parfait et j'ai compris tout que vous avez dit ça c'était pour moi c'était très bien fait mais ↑ par contre j'ai pas je suis très XXX parce que je parle pas beaucoup français je pas arrive à comprendre tout ce que j'ai fait peut-être pendant la semaine ou pendant chaque fois que on est ensemble j'arriverai à compris mais c'est beaucoup de choses que je suis dans que j'ai pas arrivé à compris ↑

J'ai adoré les activités mais maintenant je regarde tout ce que j'ai fait et je ne peux pas eh :: de fait eh :: ah c'est ça ... ah d'accord ... mais voilà c'est ça qu'avant je ne peux pas arriver à compris ... c'est alors qu'est-ce que j'ai fait c'était ça ah d'accord je comprends maintenant

6 MAU Je suis d'accord avec Marta aussi euh ton notre conversation euh XX aujourd'hui la même chose si euh je trouve bien sûr c'est un peu au niveau mais je comprends bien mais + quand vous finis quelque chose mais toute suite c'est trop vite pour moi un peu vite pour moi parce que quand écris ++j'ai besoin de temps ↓

7 MAR C'est nor c'est normal alors c'est

8 MAU je sais c'est normal mais c'est mon idée euh em écrire il faut penser pour nous pour moi XXX pour moi c'est pas XXXX XXXX comme je veux XXX mais IL YA A BEAUCOUP DE CHOSES DANS LA TÊTE mais c'est difficile pour le dire ... la manière de penser il faut vraiment changer voilà... il faut trouver les mots XXX ou XXX tout les choses qu'on sait et pour un ou deux phrases il faut tu vois...très vite

9 CEC (*s'adressant à Maud*) Je pense que tu dois accepter apprendre à cette classe ... nous doit simplifier notre pensée parce que par exemple j'ai choisi une journaliste et pas une grand philosophe parce que quand j'ai choisi un philosophe comme vous je dois expliquer beaucoup (*rires*)

10 MAU C'est vraiment pas assez pour dire pour expliquer donc je trouve c'est trop court court pour avoir un grand changé comme ça pour moi c'est un grand changé XXX une petite phrase non comme ça c'est un petite phrase on peut penser comme on veut on pense on veut un ou deux phrases XXX mais quelqu'un comme Molière c'est compliqué ah

11 ANN L'idée que j'ai compris c'était pas de comprendre c'était de d'écrire les choses comme ça vient et de trouver le (o sea – español – c'est à dire) quand il y a quelqu'un qui te pasa algo (español quelqu'un qui te donne quelque chose) de le réutiliser mais sans trop réfléchir si le mot la phrase 'il n'a pas de sens il n'a pas de soucis

12 MAU Je comprends c'est pour ça il faut changer notre façon de penser oui il faut couper

13 Rires

Transcription interaction de séance

Date de l'enregistrement : 8 février 2018

Durée : 3'27"

1 LUZ ...eh...spelling que no sé cómo se dice
2 MAR La ortographe

- 3 LUZ La ortographe que tu que tu que c'est... it makes a really it makes a big difference if you write things right and if you don't ↑ is that what you are saying ↑ MORE than the grammar the spelling ↑ I'm curious + ca pas pour moi ↓
- 4 CEC Oui mais c'est ça c'est pas pour toi mais c'est la grammaire comment tu écris et dis avec une x ou avec une t ou avec une
- 5 LUZ Alors tu peux dire que spelling c'est dans la grammaire mais tu peux avoir un bon grammaire mais pas le spelling ↑
- 6 ANN C'est très connecté
- 7 CEC C'est très connecté
- 8 LUZ C'est très connecté mais pour moi c'est
- 9 ANN En fait moi je comprends qu'est-ce qu'elle veut dire et moi je comprends aussi ta façon de j'étais au milieu ↑ + **je pense que quand je parle français je m'exprime très bien mais le moment d'écrire + je sais que je vais faire plein d'fautes comme écrire « dit » avec un « x » ça peut me arriver mais je le vois toute suite et donc ça me coince parce que je sais que c'est que c'est N'IMPORTE quoi et que n'importe quelle personne ↑ + ils vont être choqués de voir ça ça et c'est ça que ça me gêne et je pense aussi que pour ça il faut que ::**
- 10 LUZ Qu'on apprend
- 11 ANN **qu'on fasse de choses que j'aime pas ce type de tableau mais ++ il faut le faire**
- 12 LUZ Ah non non et tu dois le connaître de le connaître mais est-ce que tu peux écrire ce que tu penses tu l'écris mais tu écris bien le le sujeto (español de sujet) le sujet et après c'est bien comme tu formes ton phrase tu mis le verbe où est-ce que tu dois dû le mis pour moi ca c'est la grammaire + et tu prends le bon temps + et tu écris bien avec des virgules de tout ca mais pas de spelling
- 13 ANN Maintenant tu dis ca parce que nous on a de origine de langue latine comme le français mais le français se ressemble beaucoup à la construction grammaticale c'est pas le même cas quand tu es d'une langue anglophone c'est pas la même construction grammatical
- 14 LUZ Je suis d'accord
- 15 ANN Donc on peut pas généraliser parce que on est de différentes origines de langues
- 16 LUZ Oui mais c'est ca pour moi mon question c'est + c'était spelling dans grammaire o le grammaire et le orthographe sont à côté
- 17 ANN Il faut aller au même temps
- 18 LUZ Ca c'est je vous demande
- 19 ANN Il faut aller au même temps parce que nous
- 20 LUZ Oui mais ils sont différents t c'était dans le grammaire
- 21 MAR Pour TOI il est différent
- 22 LUZ Non non non
- 23 MAR Pour moi est le même
- 24 LUZ Pour un profes pour une as XXX
- 25 MAU Mois c'est que je dis chacun a son demande each one has different different requirements so it's very difficult in this case I think maybe you have to you know come up with something that XXXXX everyone has different ideas everybody has different ideas

Transcription interaction de séance
Date de l'enregistrement : 8 mars 2018
Durée : 11'04"

- 1 JAN ...so certain sounds to say and also to ++ hear to to hear to find differences they have in language ↑ that shouldn't be count because your your language is + more
- 2 LUZ Non sound wise ↑ it's very very different : grammatically ↑ yes it's easier ↓ but sound wise ↑ oh no way
- 3 MAR Completely different
- 4 LUZ You have more sounds that resemble the french than Spanish
- 5 JAN You find it easier to make those sounds

6 LUZ Oh no

7 JAN Because my master

8 LUZ You know what I do July ↑ when I walk ↑ I don't know if you want to say anything ↑ I know you do ↑ no pero para opinar y a lo mejor cómo tu has aprendido (*elle demande ses collègues si elles veulent intervenir*) ah when I walk as much as I can always and I am the other day they were correcting me because I don't say u correct it's ʏ so I go walking ↑ and I go ʏ if there is someone that walks by me ↑ they will think I'm crazy because I'm always repeating repeating repeating it's not easy u ou un deux trois et je marche un ʏ ʏ I've just got to the stage where I can instead of say:: because if I read it obviously it sounds English in my head because I can't get so I've just got after two and a half years ↑ where I can actually say dān instead of dānse (*rires*) that's one thing I actually see now that I know (*en reference à dans*)

9 JAN

10 LUZ Very good

11 JAN Give me another what twenty years ↑

12 LUZ Non no no + I know you will get it

13 MAR Every chaque langue ou pour chaque langue on utilise différents muscles

14 JAN I ++ because your + spanish french ++ flows much more that English

15 MAR In grammar in grammar

16 JAN But the sounds↑ I mean your mouths don't they make the

17 LUZ Non I promise you non

18 JAN Oh I feel so much better (*rires*)

19 LUZ I promise I will tell you we have only one e e c'est toujours in English↑ you have e and you have : how do say met↑ I met you ↑

20 JAN Met

21 LUZ Met You have that e

22 JAN Meet met

23 LUZ And another ah I don't know we have you to have you have + you have two sounds for the e

24 JAN Yes because it all depends on

25 LUZ We have one and the French have three so you are in the middle for a we only have a you English have euh euh euh euh your and no no perdón a day

26 JAN We have the ei sound and we have the a

27 LUZ Ok you have two sounds I have one they have three

28 JAN I need to learn a new language (*rires*)

29 LUZ We have one u one u + in English you have two u's in French they have two they have ou and they have ʏ + so for for us + three it's very hard for the pronunciation ↓ very hard ↓

30 JAN I feel so much happier

31 LUZ and the r ↑ we have r + they r we ʝ and you have r which is in between them and us

32 JAN I can't do the French r

33 LUZ But you have it your in the middle ours is r theirs is r yours is r so grammatically yes it's easier + speaking so you're we're in the same + we have advantages and disadvantages

34 JAN That makes me feel much happier

35 LUC Yes yes

36 MAR Off course

37 LUZ And I work as hard as I can and they too and she does

38 JAN Oh poor yours is completely different (*rires*)

39 (*rires*)

40 MAR That's very very different for her

41 LUZ Let's not even get into her

42 MAU You don't know how much suffering I've gone through oh so much

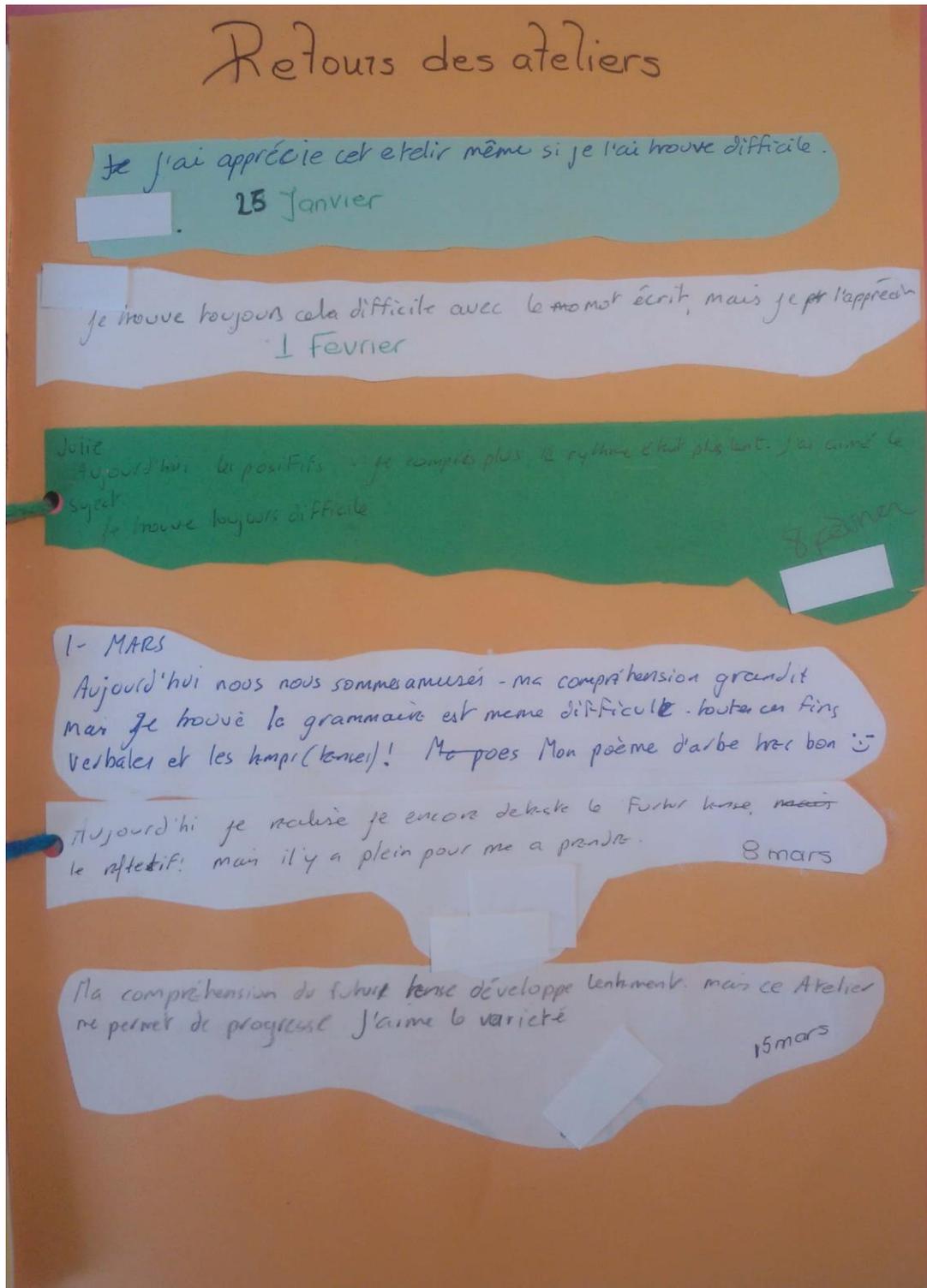
43 LUZ But it feels better to know that everyone has gone through it really for me English ↑ + I've lost my I know I have an accent and I hate it because when I was ten years ago ↑ you couldn't tell I was Mexican people would not believe I was Mexican now they hear me and they're so where are you from ↓

44 JAN For me you sound American ↓

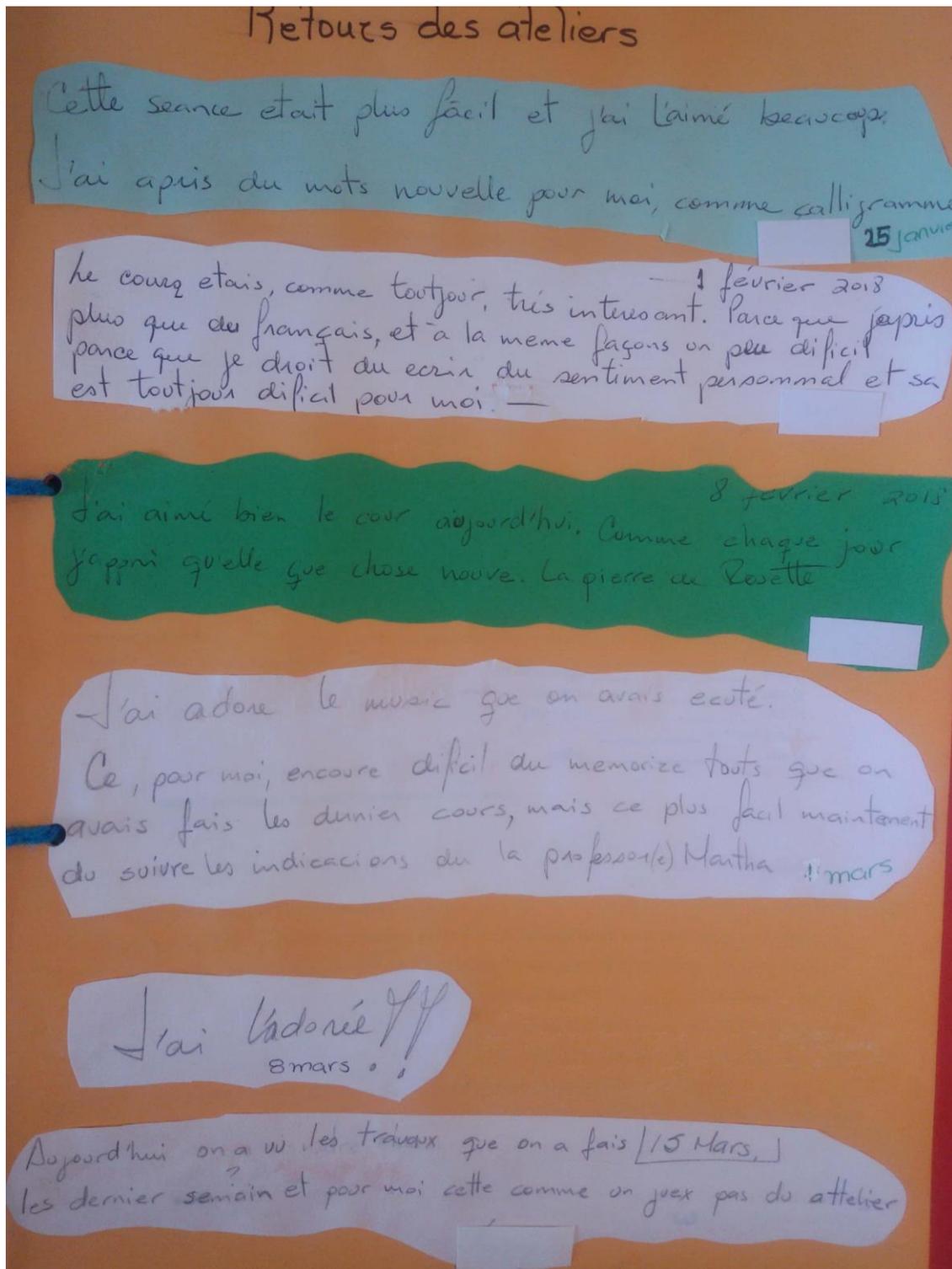
- 45 LUZ Oh no I don't anymore not as before I know this myself I can and my daughter she's always correcting me I mean people don't
- 46 MAU I feel all that accents of yours are very sexy ok no problem at all for the accents I love your accents and I have the accent all the time (*rires*)
- 47 MAR So don't worry July
- 48 LUZ You will get it
- 49 MAR July I'm still learning à l'université ↑ ils nous ont on a eu un cours de grammaire ↑ où ils nous ont montré un tableau de tous les sons en français des sons que je prononçais mais que je savais pas que je prononçais et il y avait au moins une centaine de sons différents en français alors c'est pas ton c'est le problème de toutes
- 50 SON Mais les mêmes Français ne peuvent pas parler bien je rencontré un dame un femme que c'est très vie et elle me dit mais non pas tout le monde les français ne parlent pas bien les GENS français NE PARLENT PAS BIEN elle est il est très indignation
- 51 MAR Indignée
- 52 SON Pour écouter à les gens qui ne parlent bien qui ne parlent pas bien
- 53 LUZ Ici je suis au ville pour un cours de français pour les français et il est touJOURS ↑ tous les gens qu'il était là qu'elle a ↑ savaient pas ↓ comment il faire et la professeur dit et comment est-ce que tu écris ca avec un e i c'est de cours de français pour les français c'est quoi bien parler ↓ c'est quoi bien parler ↓
- 54 MAR Se faire entendre
- 55 ANN Se faire entendre
- 56 MAR Se faire ↑ entendre ↓ (*en regardant July*)
- 57 ANN Listen to me ↑ you have to listen ↑
- 58 JAN You have to listen ↑
- 59 MAR Non
- 60 LUZ Essayez (*en regardant Giovanna*)
- 61 ANN Se faire entendre c'est que tout le monde ↑ puisse te comprendre ↓
- 62 MAR C'est tout
- 63 ANN Pas à toi les autres ils te comprendre...se communiquer
- 64 LUZ C'est ça
- 65 ANN La communication
- 66 MAR C'est ça une langue c'est pas s'embêter à être parfait
- 67 ANN J'avais une copine Français à La Paz elle a vécu pendant 4 ans elle a travaillé à La Paz ↓ + elle a jamais pu arriver à parler en espagnol ↓ + mais ↑ elle arrivait à comprendre et à la fin ↑ avec moi ↑ elle parlait en français ↑ moi je le parlais en espagnol ↑ et :: mais quand elle était avec des gens : qui parlaient pas français ↑ elle était obligé ↑ et : et : elle elle a travaillé
- 69 LUZ You all need to know I am just in total awe of you all I think you're amazing
- 70 MAR (*rires*) Non we are all amazing we are all
- 71 MAU I'm here for so many years I'm here for so many years I'm still trying to
- 72 JAN Anybody who can speak fluently another language to me it's just fantastic
- 73 MAR It's very important for you to know that we are not trying to get to an objective, we are trying to to shorten the way to get there what is there for me a there can be different that for her or for
- 74 JAN for me there is just understanding a conversation and being able to answer it before I thought about the answer and even go somewhere else
- 75 Toutes That's it
- 76 LUZ For me ↑when I got back home ↑ all my family speak French ↓ they speak English and French ↓ I'm way behind them yeah yeah I'm way behind them and so each time I go back they oh so you speak now French ↑and always tell them no not yet and I'm not worried cause I know I will + maybe it will take me two years three years + but I'm not worried because I know I will get there ↓
- 77 JAN I have friends who come over and say what ↑ you still can't do that ↑
- 78 LUZ Well tell them no I can't that's it no I will but not yet not yet not yet July I keep on saying not yet pas encore I think they're the two first words I really learnt the meaning and I use a lot so every time eeh pas encore et c'est tout

79 ANN My child says we are speak fragnol
80 *pires*
81 ANN chez nous c'est fragnol
82 MAR Nous sommes tous différents July on apprend différemment et il faut s'accepter comme ça
aussi il faut profiter de ça aussi de t'accepter comme ça
83 JAN This is very good
84 LUZ And so if it's gonna take you one year two years or three years ↑ that's what it's going to
take for me it has taken me two years and I still think I no I only like you said I can make
myself understood ↑ and I can FOLLOW a conversation but a lot of times with the el guero
il me dit quelque chose
85 MAR Ton compagnon
86 LUZ Oui mon compagnon il me dit quelque chose et dis non tu me dis pas ça oui je te parlais de
aaaah ça c'est parce que ça j'ai pas compris mais parce que je ne m'arrête pas à des petites
choses ce n'est pas bien parce que après aah j'arrive pas à comprendre tout mais I don't get it
87 JAN I smile a lot
88 MAR Aaaaaaah that's the most important
89 LUZ That's such a beautiful smile you practice a lot
90 JAN I'm pretty sure I've agreed to some things I've got no idea that I did

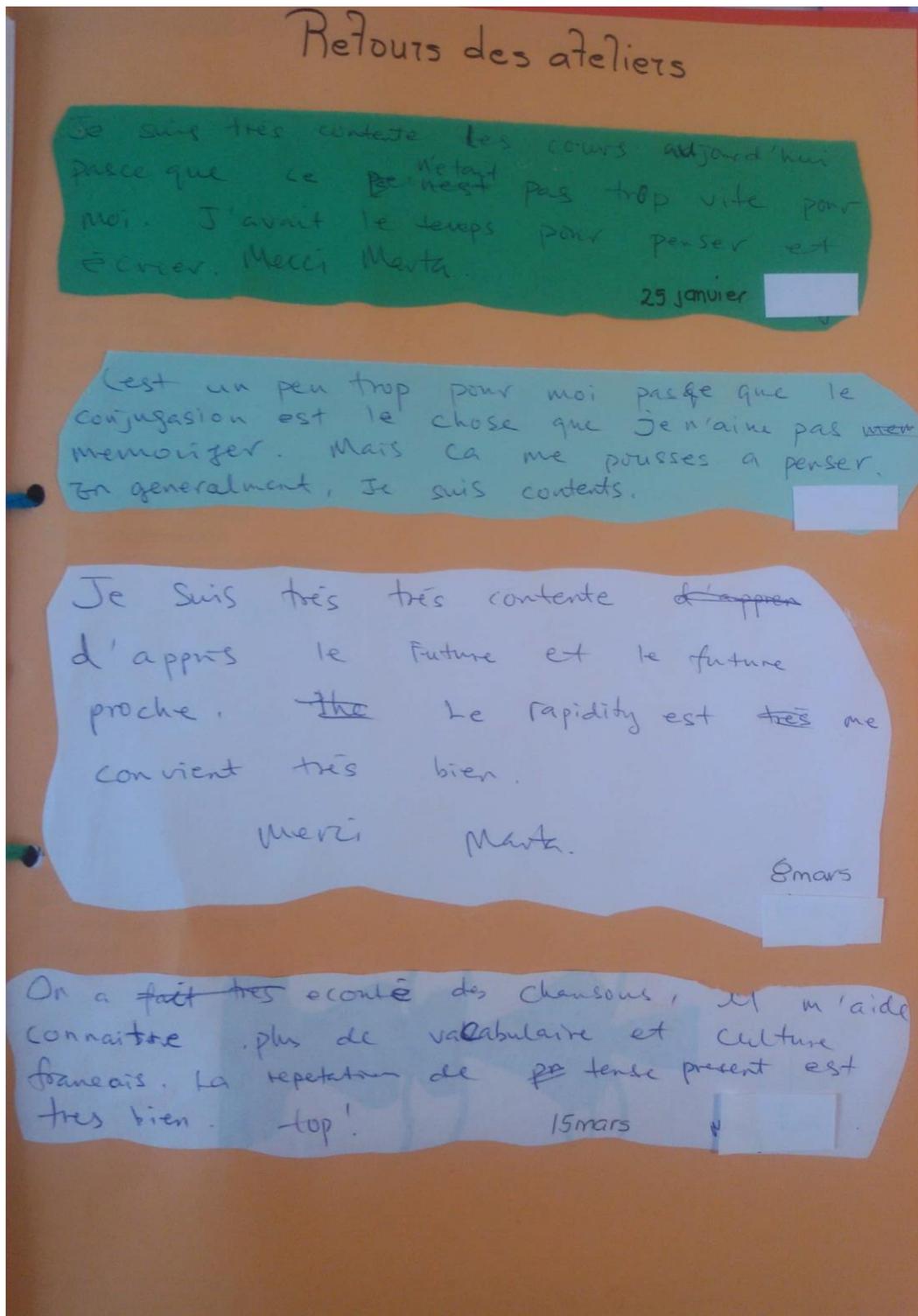
Annexe D : Retours des ateliers – Jane



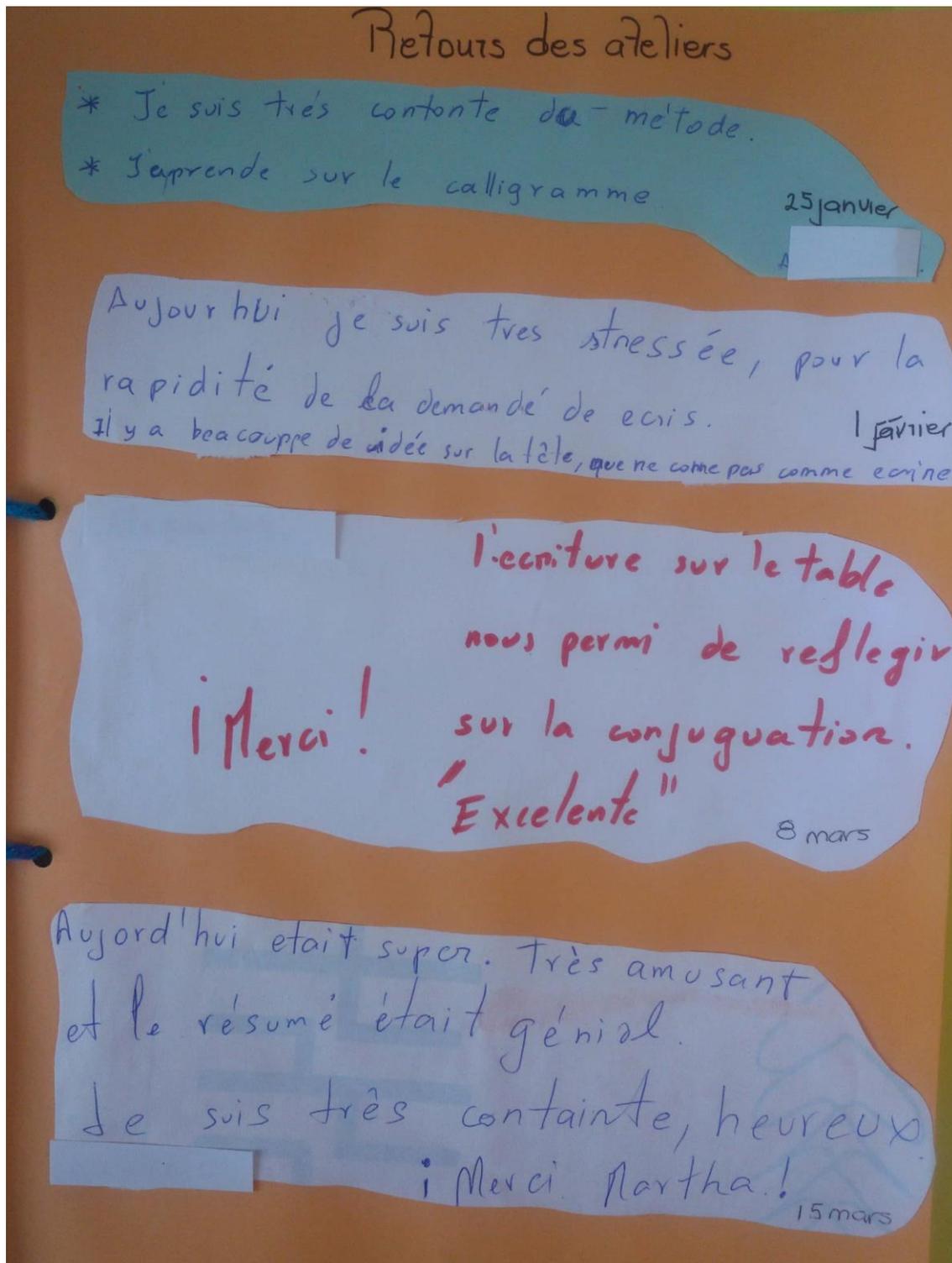
Annexe D : Retours des ateliers – Luz



Annexe D : Retours des ateliers – Maud



Annexe D : Retours des ateliers – Sonia



Annexe D : Retours des ateliers – Anne

Retours des ateliers

J'ai appris un chose qui va me simplifier "ma vie"
On accorde pas la grand majorité de verbes au présent
"Je suis content"
25 janvier

J'apprécie cette classe, parce elle me oblige à écrire
le février

Bonjour Martha:

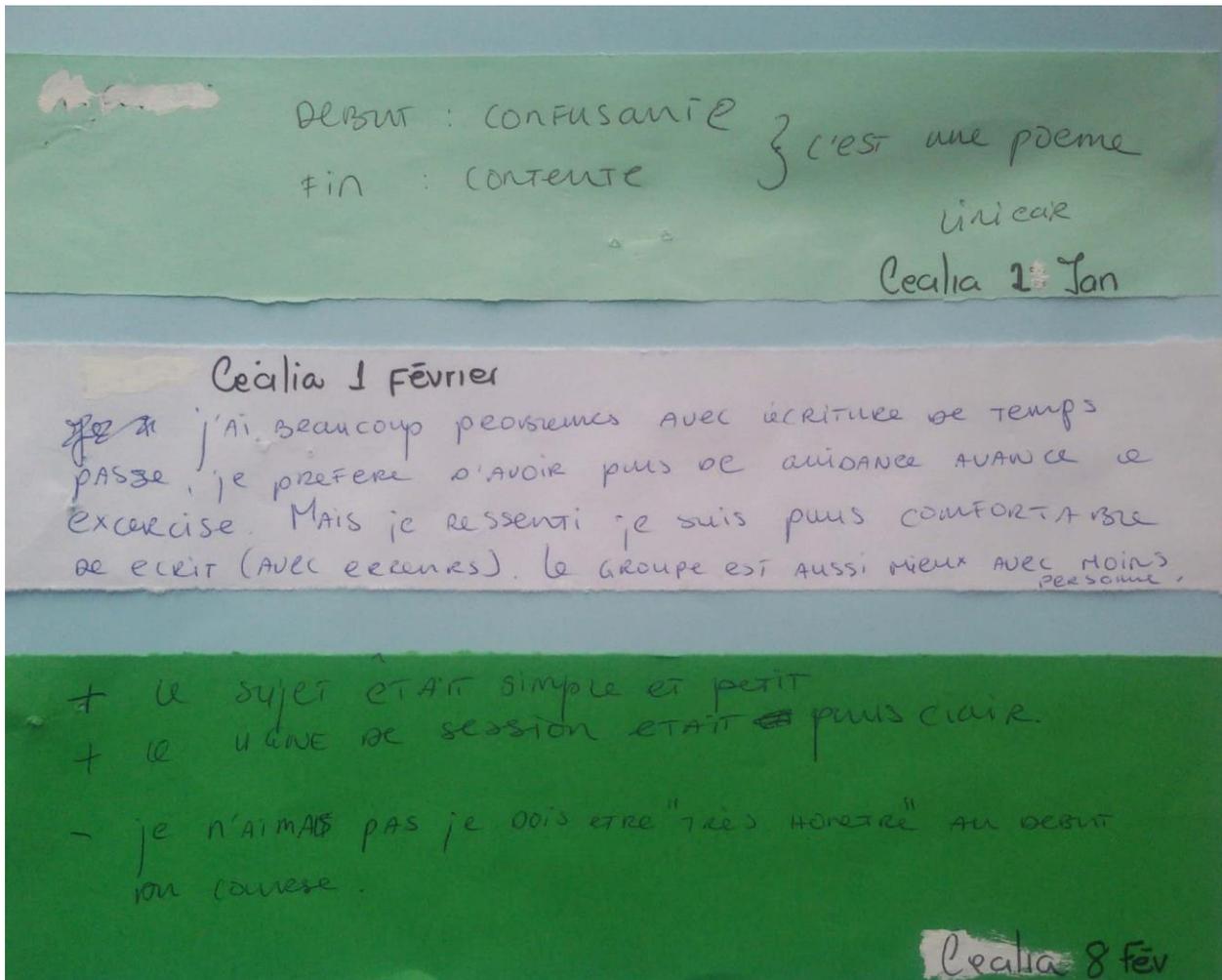
Je apprécie la classe de aujourd'hui. ~~est~~
Apprendre avec de chanson, c'est vraiment sympa.

Le exercice de BD, c'est un peu frustrante pour moi
parce que:

- Il y a avec peu de place pour écrire
- Même, si il y a un peu de place, je beaucoup de doute
quand je écrire, et ça me coince.

15 mars

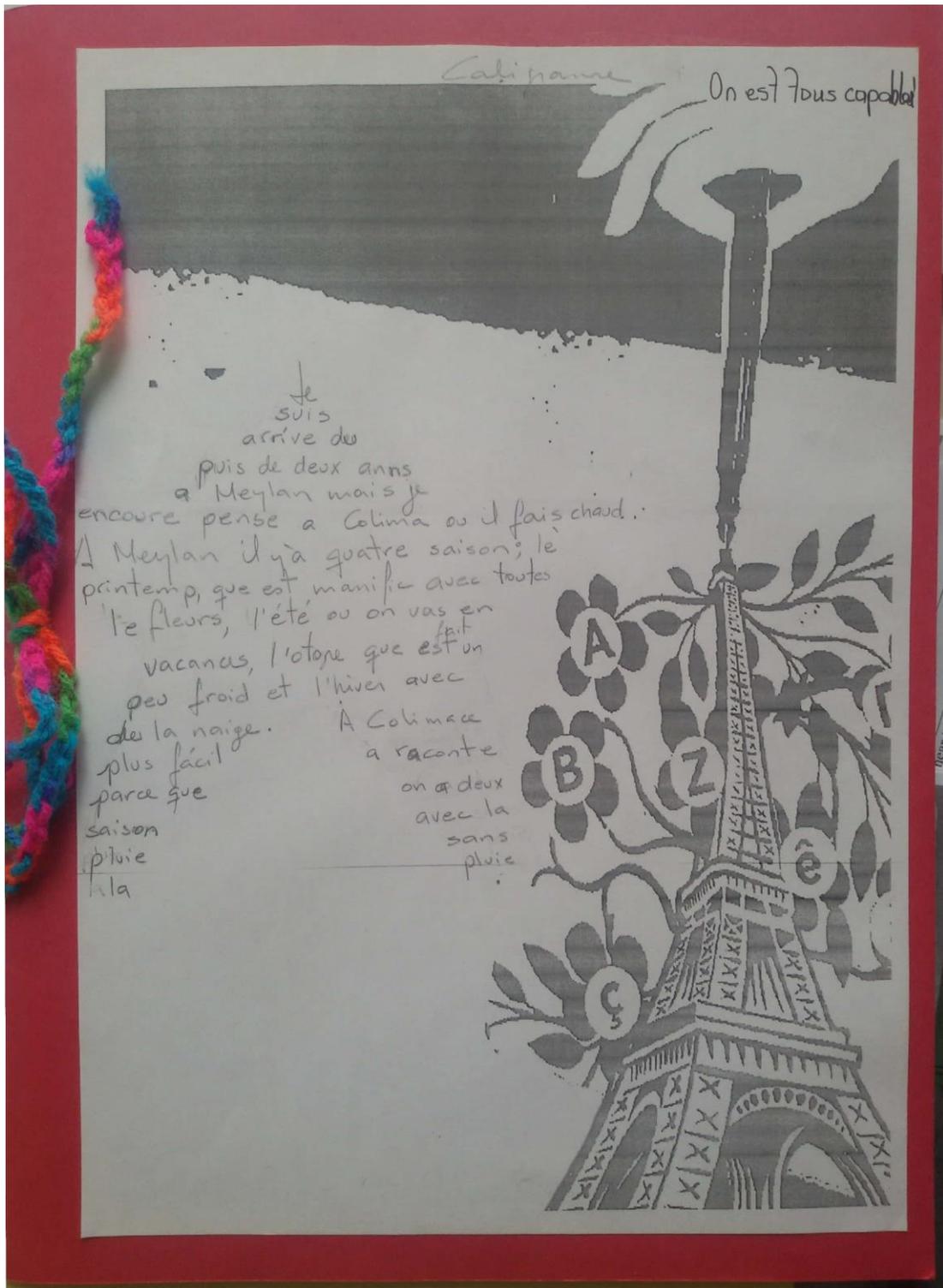
Annexe D : Retours des ateliers – Cecilia



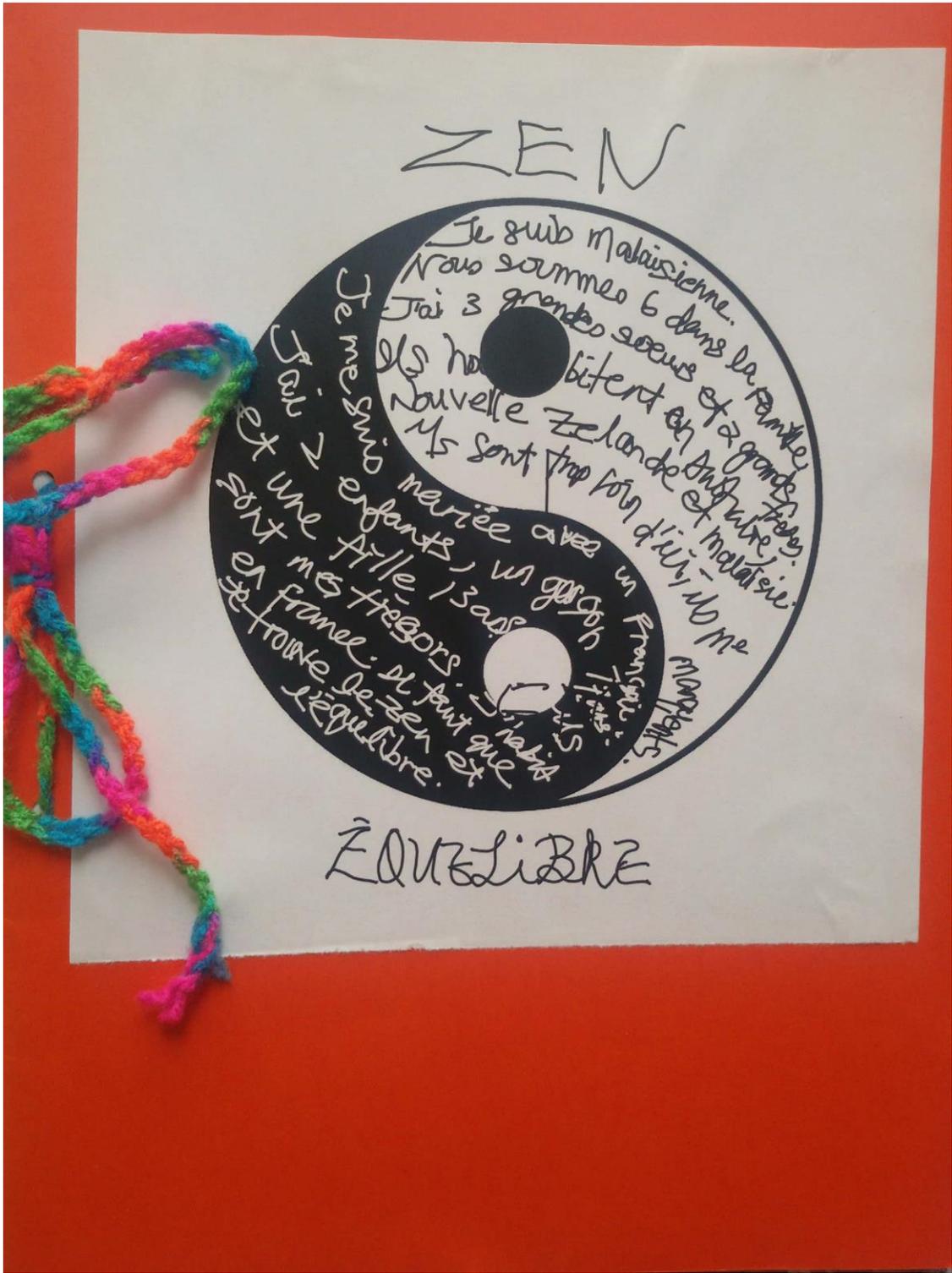
Annexe E : Portfolios



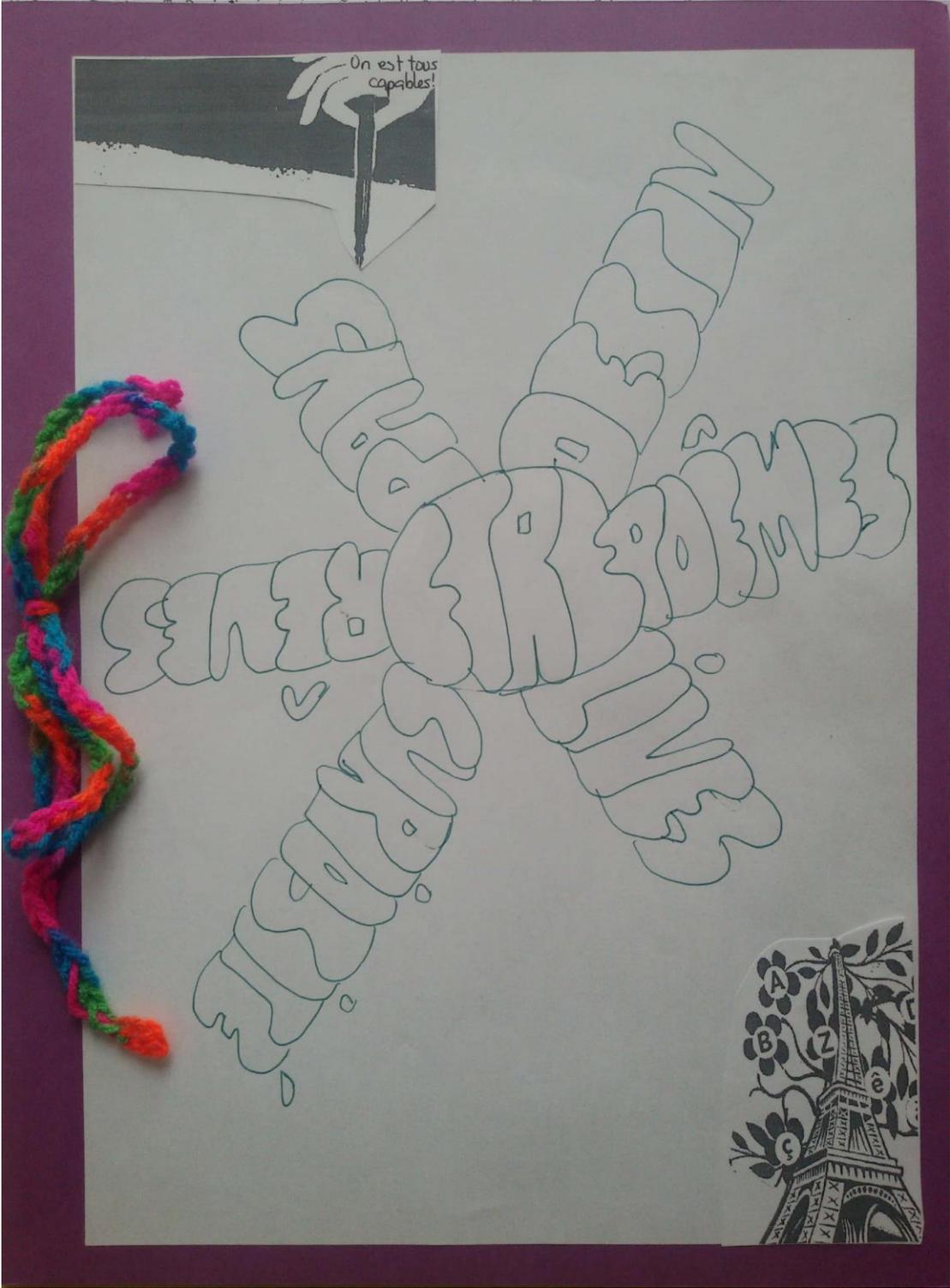
Annexe E : Portfolios – Luz



Annexe E : Porfolios – Maud



Annexe E : Portfolios – Anne



Annexe F : Le présent de l'indicatif - Maurice Laurent

(Inspiré de la grammaire en couleur de Maurice Laurent (Les jeunes, la langue, la grammaire, Tome 1, UEPD, 2014))

E ES E ONS EZ ENT	TS TS T - - -	DS DS D - - -	X X T - - -	S S T - - -
Tous les verbes finis en "ER"	Battre Mettre et leurs dérivés	Verbes finis en « dre »	Pouvoir Vouloir Valoir Falloir	Rire Venir Servir Devoir Sentir
 Verbes en "vrir" "ffrir" Ex.: taper, offrir, ouvrir	Ex. : mettre promettre combattre soumettre	Ex. : vendre mordre répondre comprendre	Falloir se conjugue seulement avec la troisième personne du singulier Ex. : Il faut	 Verbes en « oindre » « eindre » « aindre » Ex. : joindre peindre

Annexe G : Chanson de Françoise Hardy – La question

Atelier d'écriture
Animateur : Marta Cano
Mes souvenirs d'enfance

La Question
Françoise Hardy



Je ne sais pas qui tu peux être,
je ne sais pas qui tu espères.
Je cherche toujours à te connaître
et ton silence trouble mon silence.

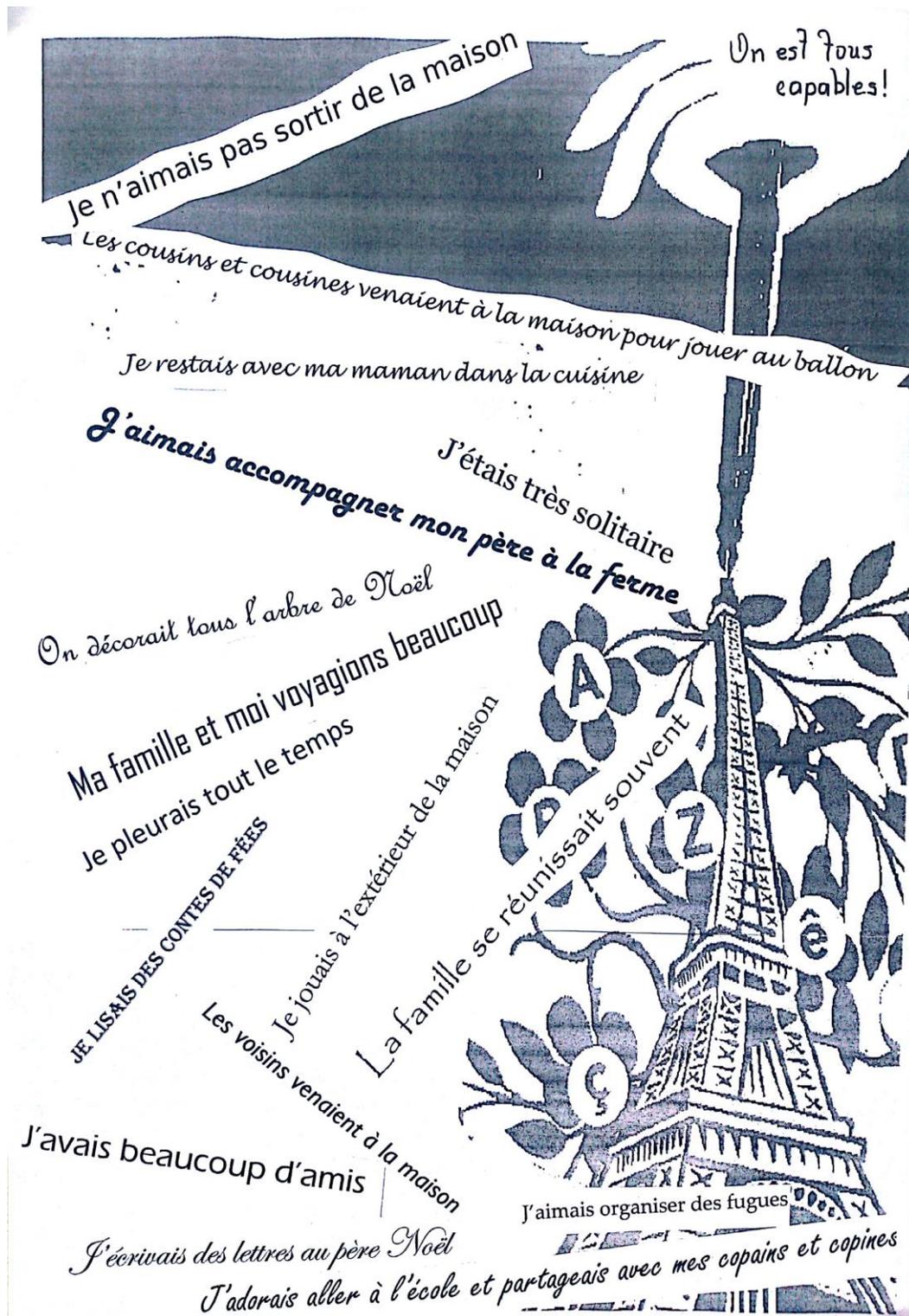
Je ne sais pas d'où vient le mensonge.
Est-ce de ta voix qui se tait ?
Les mondes où malgré moi je plonge
sont comme un tunnel qui m'effraie.

De ta distance à la mienne
on se perd bien trop souvent.
Et chercher à te comprendre
c'est courir après le vent.

Je ne sais pas pourquoi je reste
dans une mer où je me noie.
Je ne sais pas pourquoi je reste
dans un air qui m'étouffera.

Tu es le sang de ma blessure,
tu es le feu de ma brûlure.
Tu es ma question sans réponse
mon cri muet et mon silence.

Annexe H : Banque de mots - Imparfait



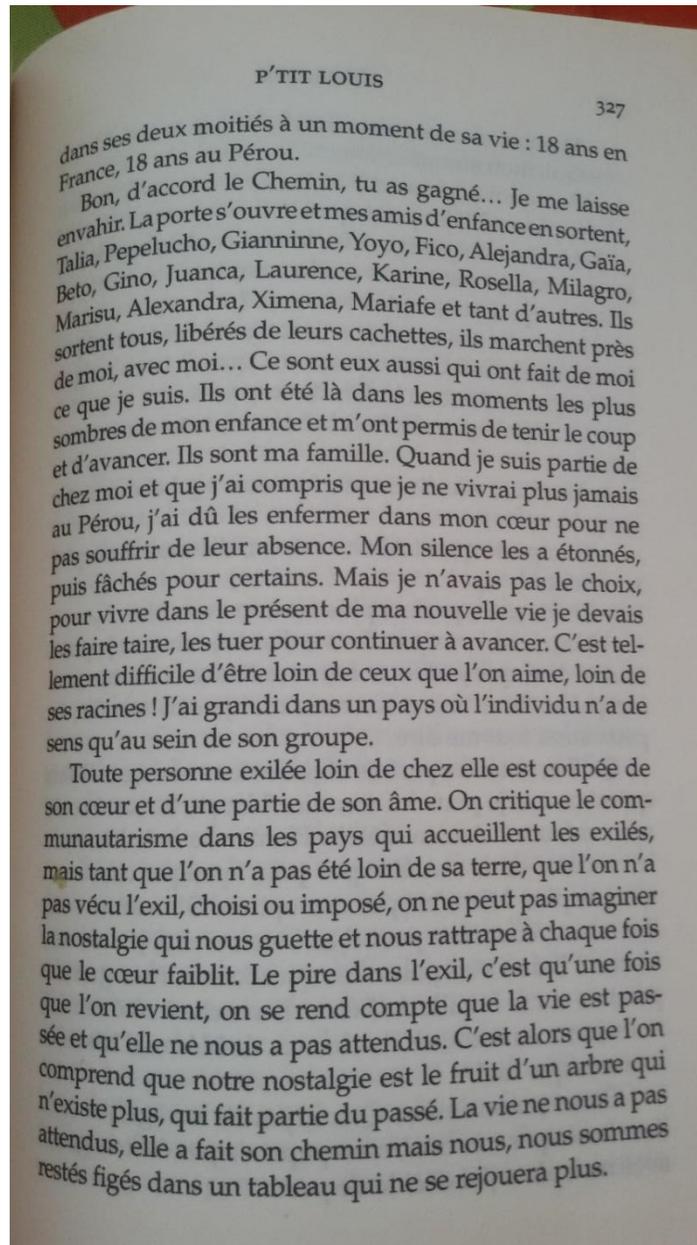
Annexe I : Extrait du livre

Livre : Dis maman, c'est encore loin Compostelle ?

Auteur : Céline Anaya Gautier

Année : 2015

Edition : Le Passeur



Annexe J : Atelier d'écriture – Autour de mains

Atelier d'écriture 1 février 2018 – Autour des mains

- Objectifs
- ✓ Sujet interculturel – Camille Claudel – Rodin
 - ✓ Mes souvenirs d'enfance



Première partie – Camille Claudel

- Présentation de Camille Claudel – vidéo/chanson
- Écrivez 2 phrases pour exprimer les émotions que la vidéo déclenche en vous.
- Regardez les illustrations et choisissez celle qui vous rappelle votre enfance.

Deuxième partie – Mon univers autour de mes mains

Consigne 1 : observez les paroles de la chanson et les illustrations.

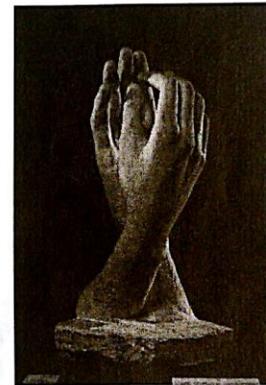
Consigne 2 : sur une feuille, mettez votre main gauche et dessinez-en les contours. Écrivez à l'intérieur de chaque doigt dans votre langue maternelle un mot qui rappelle un souvenir d'enfance en lien avec votre langue maternelle.

Consigne 3 : pour chacun des 5 mots, faites une phrase ou une expression qui évoque votre souvenir en conservant les 5 mots non-traduits et écrivez-les à l'intérieur de la main. Découpez le contour de la main.

Consigne 4 : sur une autre feuille, mettez votre main droite et dessinez-en les contours. Écoutez l'extrait du texte. Écrivez à l'intérieur de chaque doigt un mot qui évoque une situation marquante actuelle en lien avec la langue française.

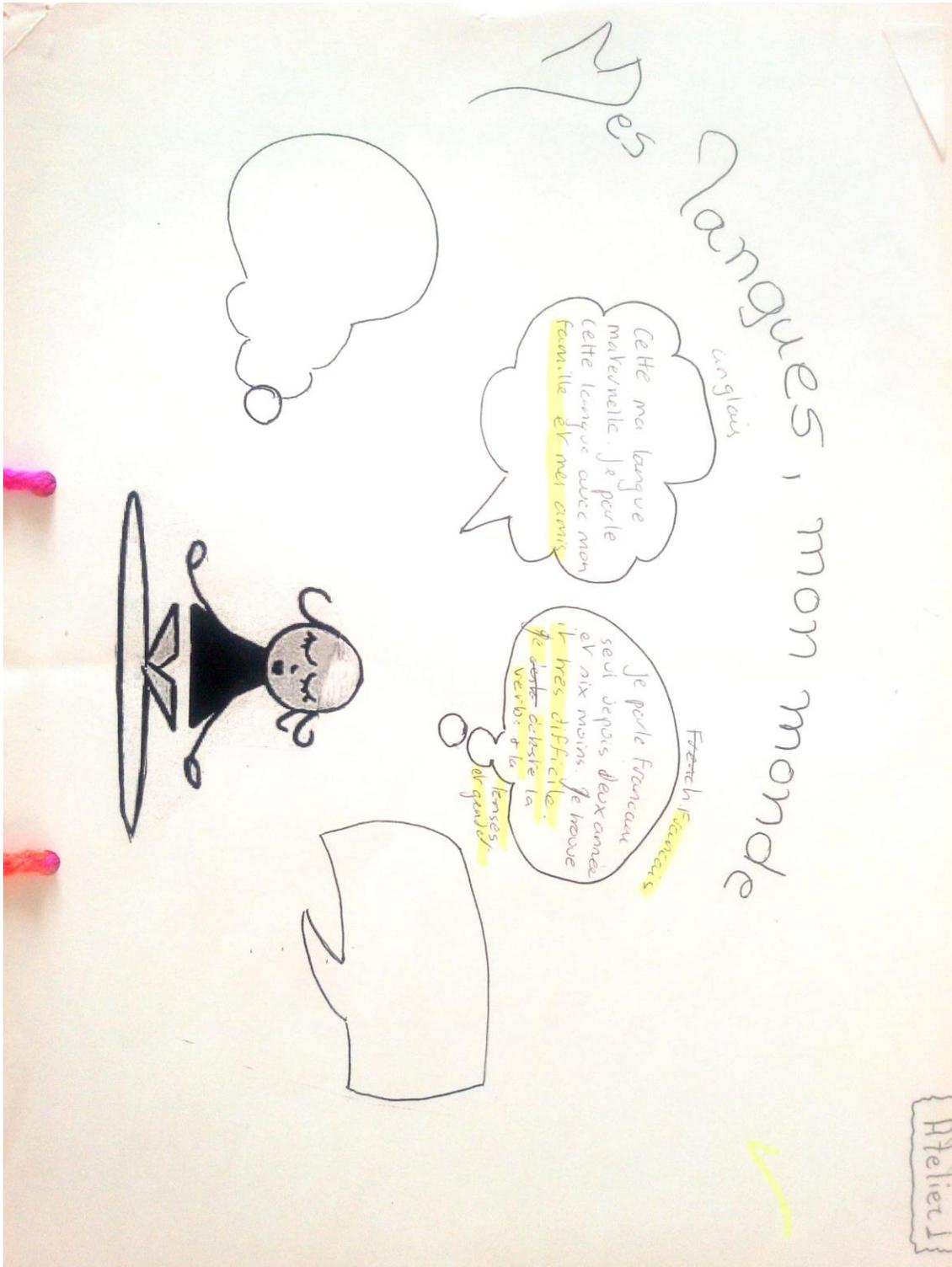
Consigne 5 : pour chacun des 5 mots, faites une phrase qui évoque cette situation marquante.

Consigne 6 : décrivez votre passé et votre présent : Quand j'étais petite, je... Aujourd'hui, je ne .../plus

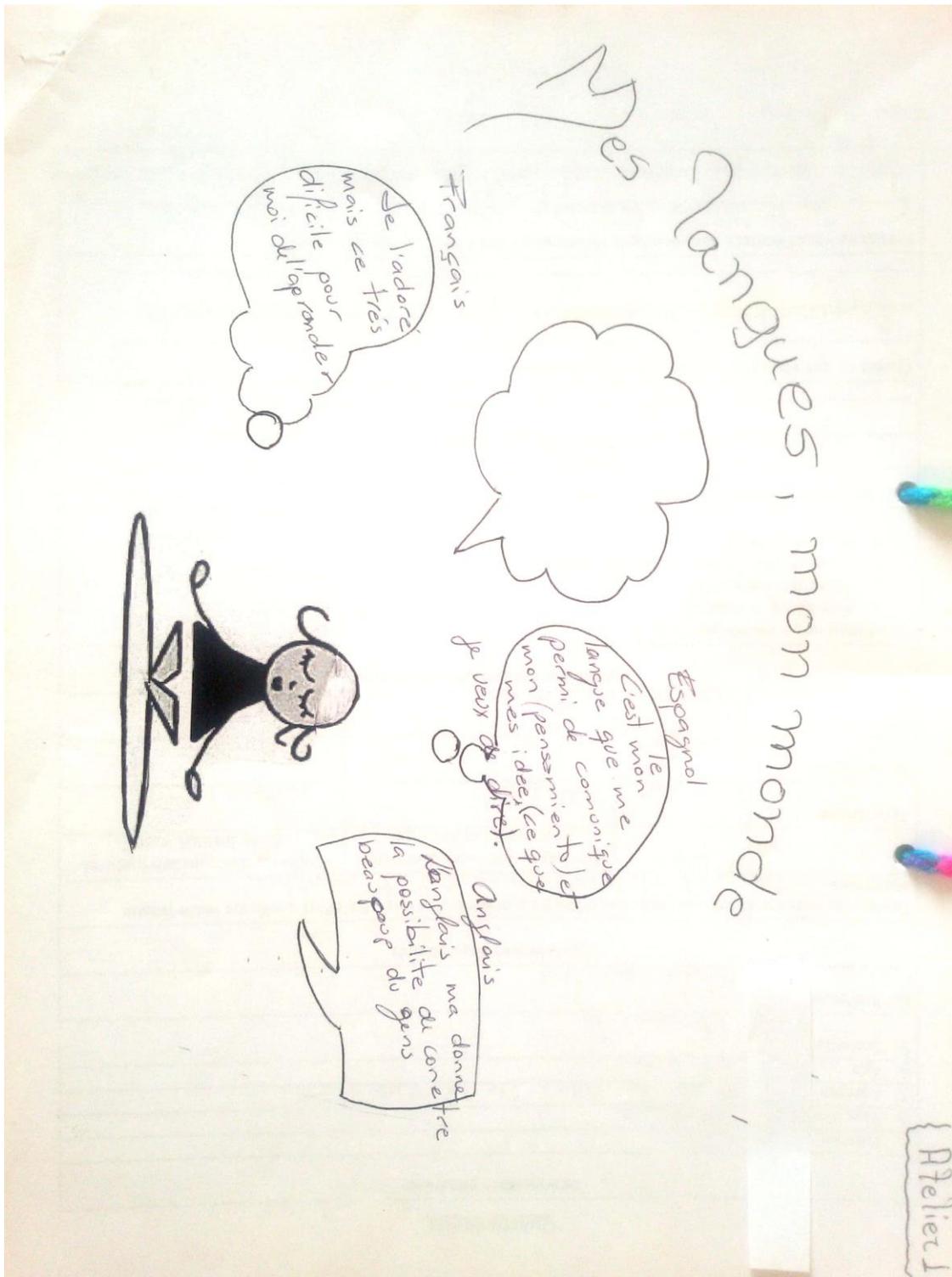


Rodin - La Cathédrale - 1908

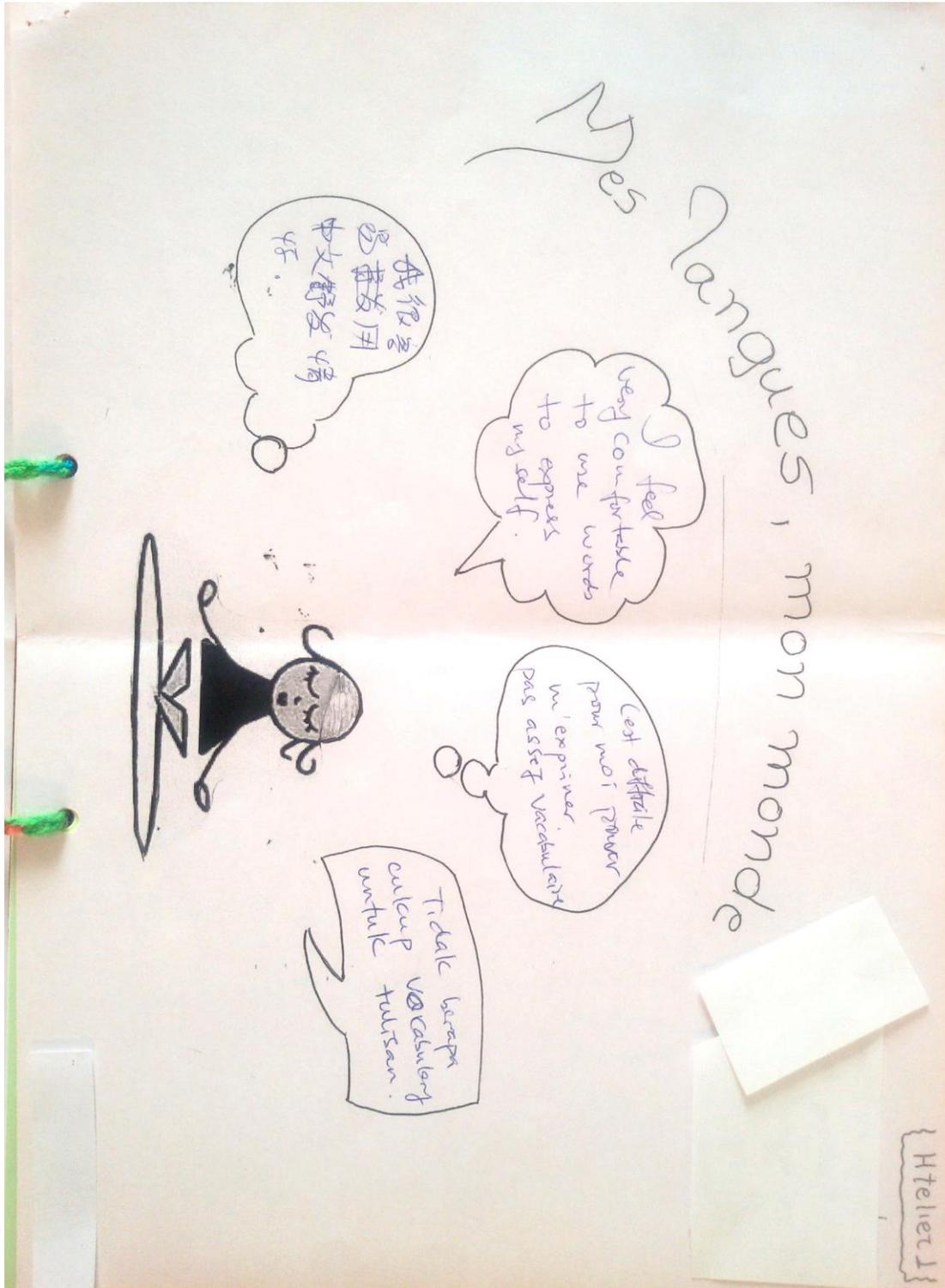
Annexe K : Répertoire langagier des participantes – Jane



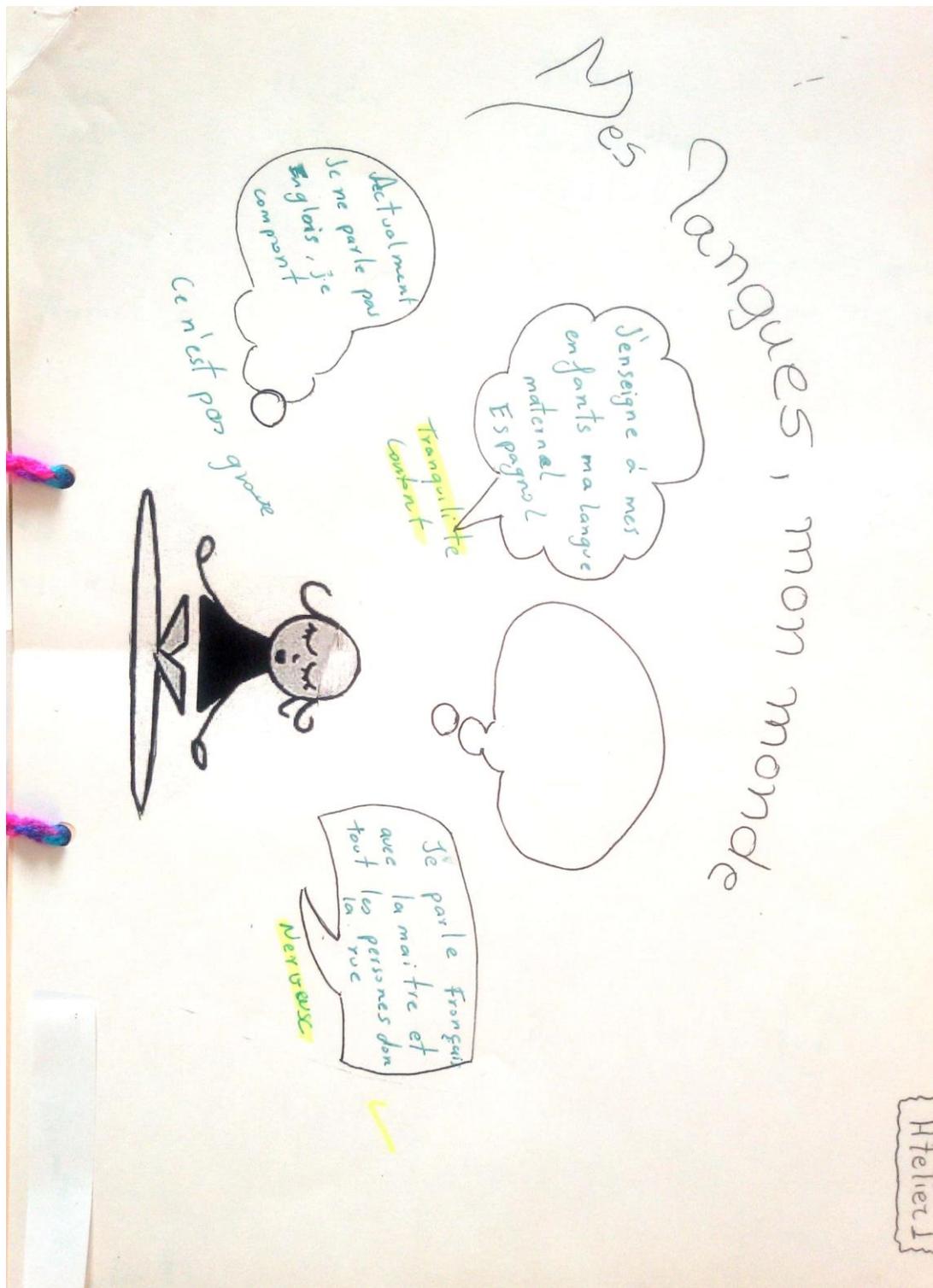
Annexe K : Répertoire langagier – Luz



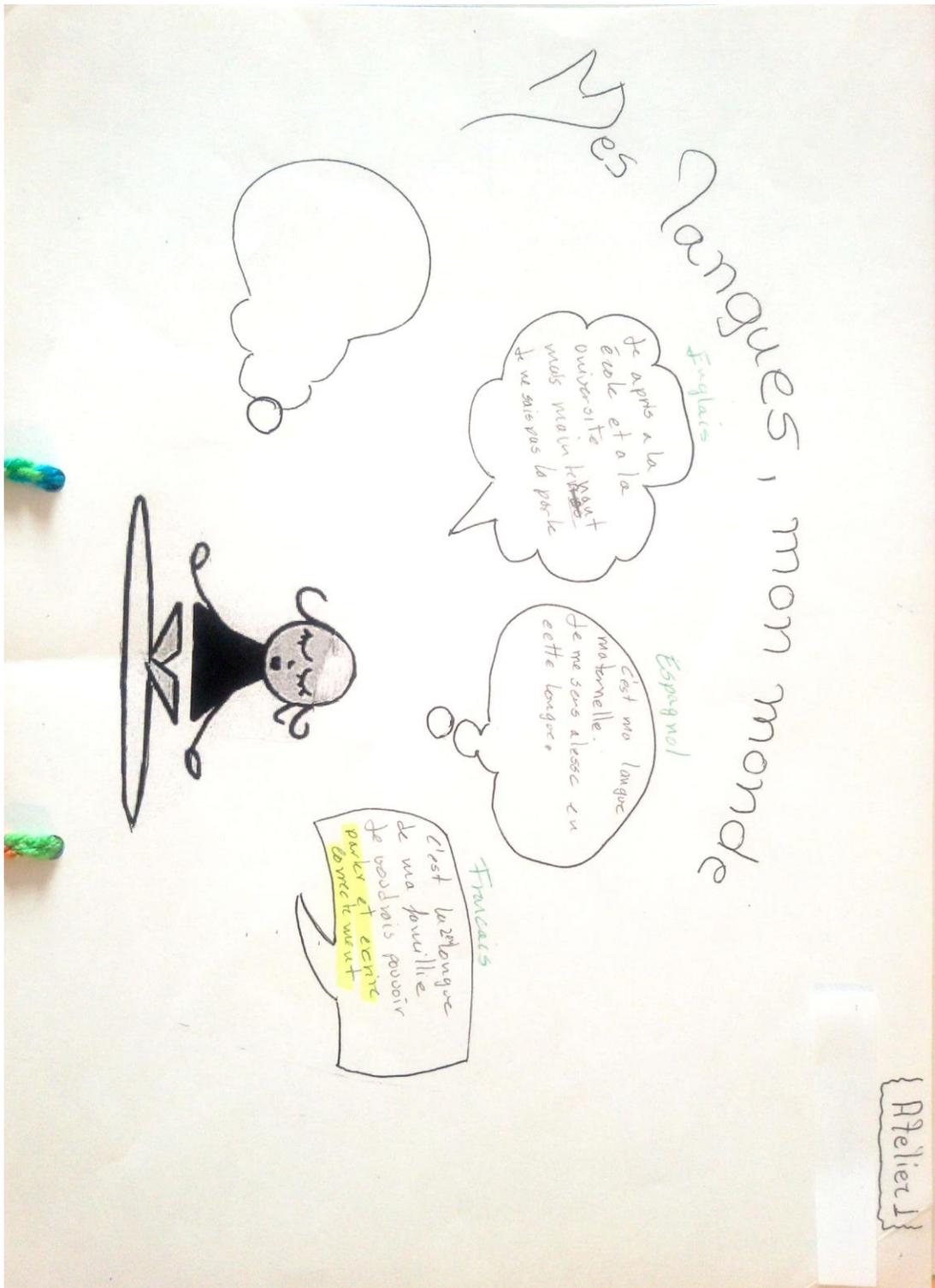
Annexe K : Répertoire langagier – Maud



Annexe K : Répertoire langagier – Sonia



Annexe K : Répertoire langagier – Anne



Annexe K : Répertoire langagier – Cecilia

Mes langues, mon monde

MEXICAIN O'CU'S

- mon deuxième langage maternel
- le langage de mon continent
- le langage que je peux parler avec de ma famille et mes amis

MALDONIEN

- mon premier langage
- le langage que j'ai pu apprendre à l'école
- le langage de ma famille

MURATI'S

- le langage que ne comprennent pas avec 'les autres' mes parents, professeurs, amis
- le langage étranger

F RANCOIS

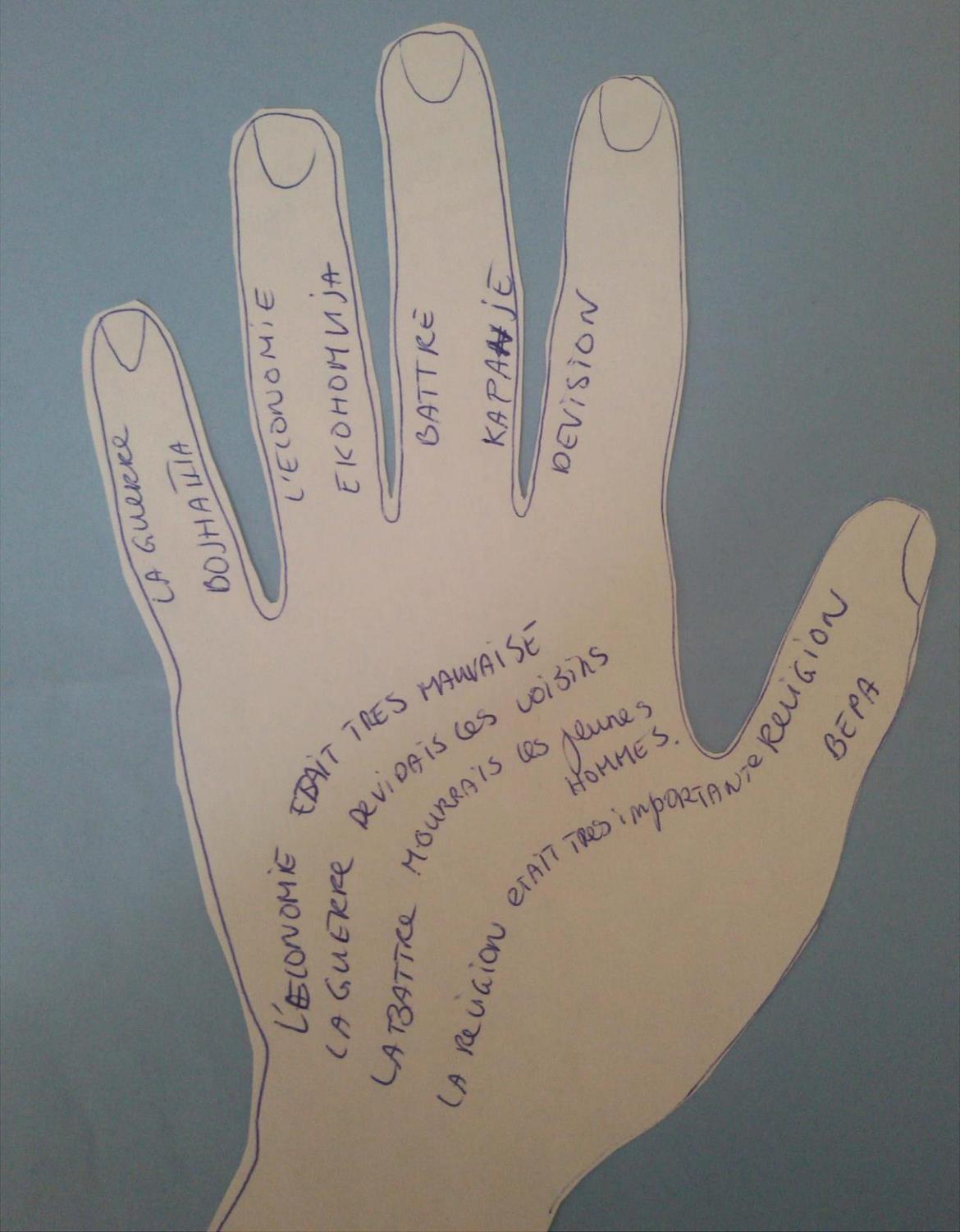
- le langage que j'ai besoin d'apprendre
- le langage que j'ai pu apprendre à l'école

MEXICAIN O'CU'S

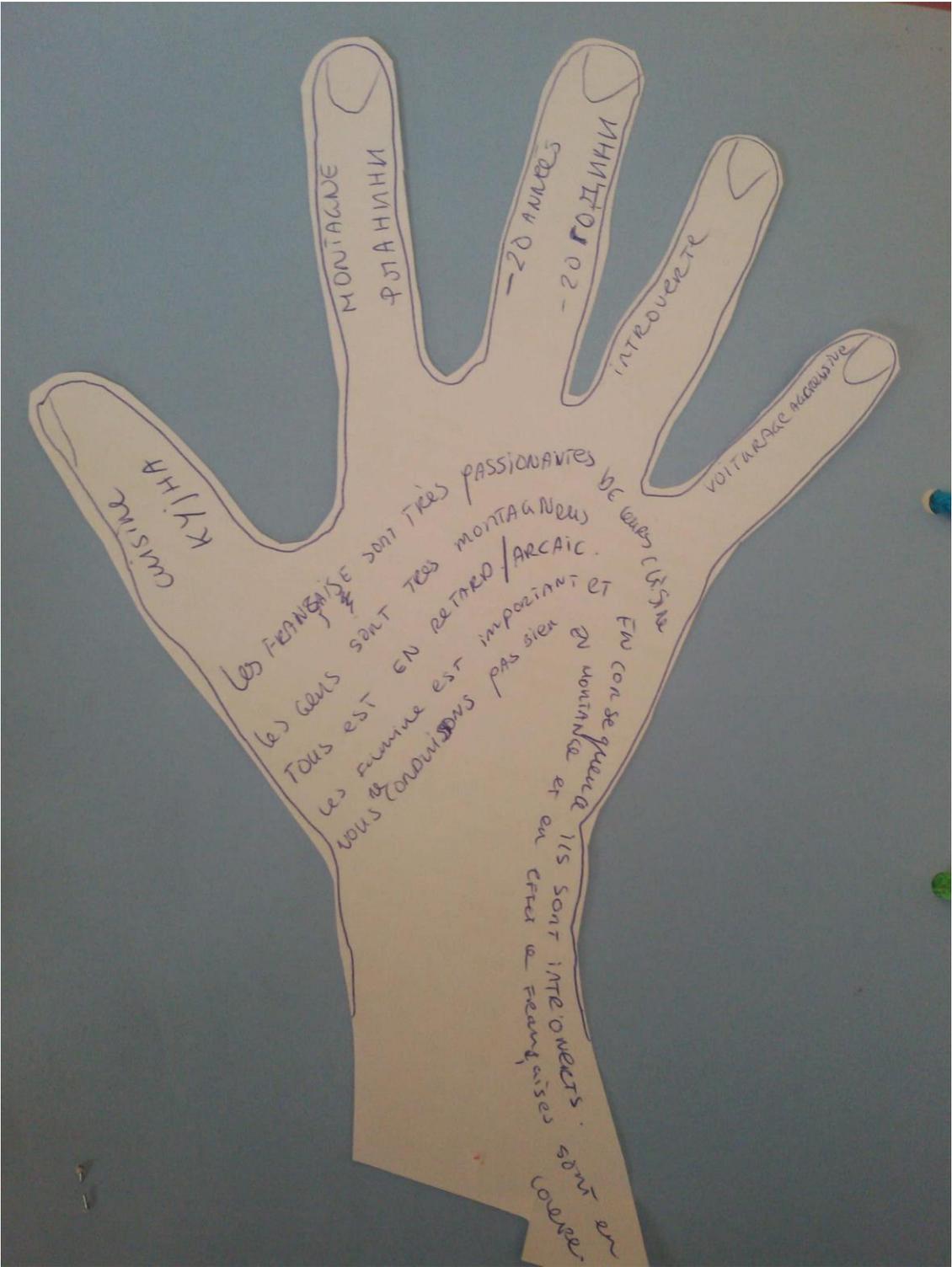
- le langage que j'ai appris à l'école
- le langage que j'ai pu apprendre à l'école

Peletier J.

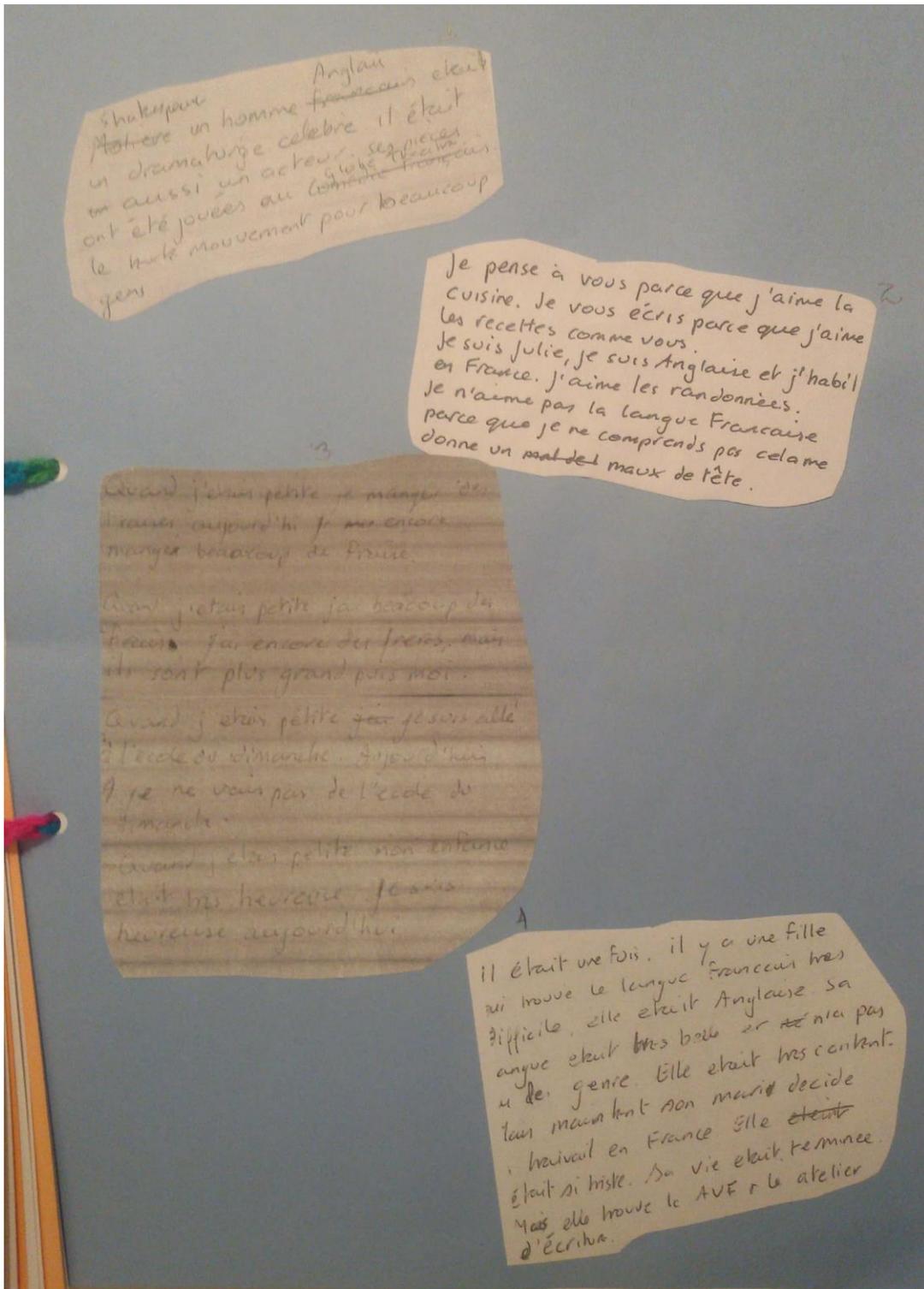
Annexe L : Souvenirs d'enfance (main gauche) – Cecilia



Annexe L : Présent (main droite) – Cecilia



Annexe M : Collage d'écrits- Jane

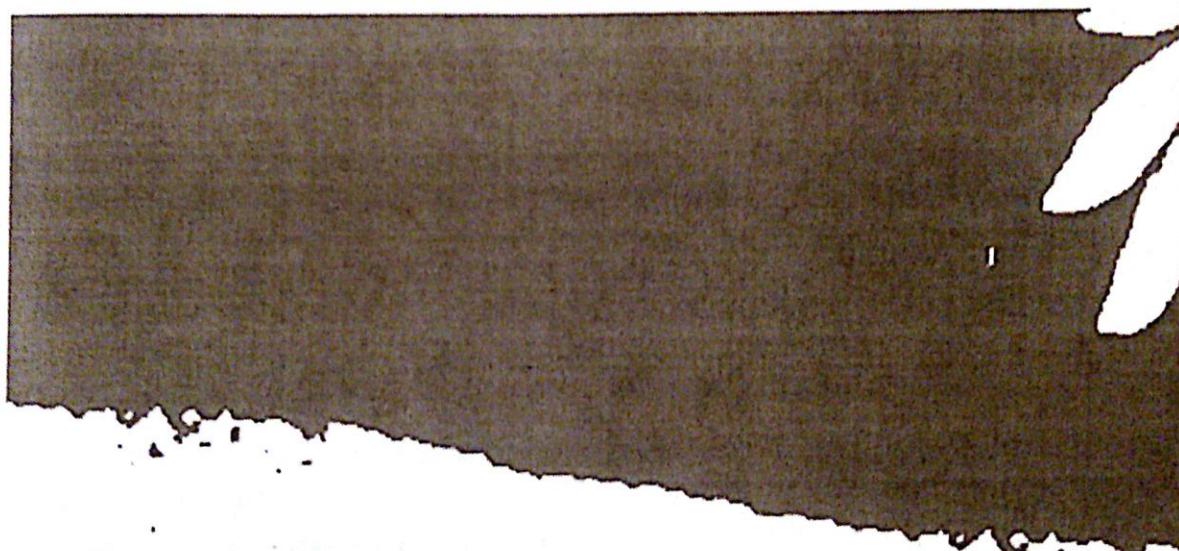


Annexe O : Histoire de vie – Jane

A

Il était une fois, il y a une fille
qui trouve la langue française très
difficile, elle était Anglaise. Sa
langue était très belle et ~~très~~ pas
un de genre. Elle était très content.
Mais maintenant son mari décide
de travailler en France. Elle ~~était~~
était si triste. Sa vie était terminée.
Mais elle trouve le AVE et le atelier
d'écriture.

Annexe P : Poème – Jane



Pendant mon enfance, j'ai pensé que je
pouvais voler. J'ai vu des oiseaux
avec leur plumes rouge, et noir et bleu.
Je J'étais jaloux de leur chanson.

Annexe Q : Bande dessinée – Jane



Annexe R : Affiche promotionnel atelier d'écriture interculturel



ATELIER d'Écriture INTERCULTUREL

Vous êtes intéressés par la
langue française et souhaitez
progresser dans l'écriture?
Participez à mes ateliers d'écriture,
dans un espace ludique,
bienveillant et chaleureux.

**À PARTIR DE
Janvier
2018**
les jeudis de
11h00 à 12h30
au local AVF de Meylan.

Informations : Marta
✉ canobica@gmail.com
☎ 06 63 86 48 52