

# Apprentissage du français et dialogue interculturel



i n i t i a l e s .



## en Région Grand Est

*« Agir avec des adultes engagés dans une démarche  
de formation et d'insertion. »*

Coordination *Edris Abdel Sayed*



# Apprentissage du français et dialogue interculturel



i n i t i a l e s .



## en Région Grand Est

*Du choc des civilisations au dialogue interculturel  
Des mots passeurs de culture  
Quel langage produisons-nous ?*

*Coordination Edris Abdel Sayed*





Présidente d'honneur

*Colette Noël*

Président

*Omar Guebli*

Directrice

*Anne Christophe*

Coordinateur de l'ouvrage

*Edris Abdel Sayed*

Ont collaboré

*Véronique Briois*

*Gaspard Christophe*

Conception graphique

*Laurène Bruant*

*Maude de Goër & Manon Bechet*

Impression

*Imprimerie Gueblez*

Initiales

*Passage de la Cloche d'Or*

*16 D rue Georges Clemenceau*

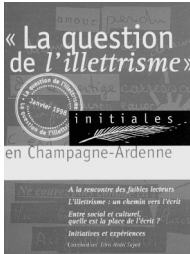
*52 000 Chaumont (France)*

*Tél : 03 25 01 01 16*

*Courriel : [initiales2@wanadoo.fr](mailto:initiales2@wanadoo.fr)*

*Site : [www.association-initiales.fr](http://www.association-initiales.fr)*

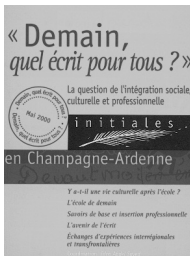
# Ouvrages parus et disponibles auprès de l'association Initiales



La question de l'illettrisme  
*Initiales, 1998*



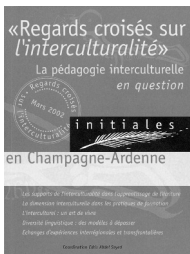
Écrire et pouvoir dire Construire ses savoirs,  
construire sa citoyenneté  
*Initiales, 1999*



Demain, quel écrit pour tous ?  
La question de l'intégration sociale,  
culturelle et professionnelle  
*Initiales, 2000*



Enfants, parents et rapport à l'écrit  
Prévenir l'illettrisme  
*Initiales, 2001*



Regards croisés sur l'interculturalité  
La pédagogie interculturelle  
*Initiales, 2002*



Accès aux savoirs et vie dans la cité  
Lien social et intégration locale  
*Initiales, 2003*



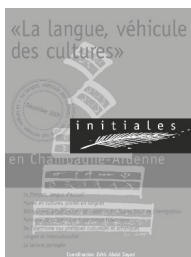
## L'apprenant et la construction de son parcours *Initialles, avril 2004*



## Jeunes et rapport à l'écrit *Initialles, décembre 2004*



## La langue, véhicule des cultures *Initialles, 2005*



## Art, culture et illettrisme *Initialles, 2006*



## Ateliers d'écriture et illettrisme *Initialles, 2007*



## Diversités culturelles et apprentissages *Initialles, 2008*





## Illettrisme : compétences-clés et itinéraires de réussite

*Initialles, 2009*



## Illettrisme : de la ville à la campagne

*Initialles, 2010*



## Illettrisme : le défi de la créativité

*Initialles, 2011*



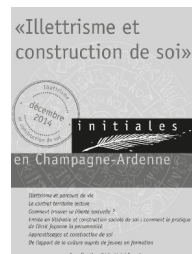
## La français langue d'intégration : quels accompagnements ?

*Initialles, 2012*



## Pratiques de l'écrit et culture numérique

*Initialles, 2013*



## Illettrisme et construction de soi

*Initialles, 2014*





Guide :  
Action culturelle et maîtrise de la langue  
*Initiales, 2016*

---

Culture et maîtrise du français  
*Initiales, 2017*



Avec le soutien des organismes suivants,  
auxquels vont tous nos remerciements :

*DRAC Grand Est*

*Préfecture de Région - SGARE Grand Est*

*Conseil Régional Grand Est*

*Conseil Départemental de la Marne*

*CANOPÉ Grand Est - Atelier CANOPÉ de la Marne*



# Sommaire

## **Préface**

*Edris Abdel Sayed* — p. 11

## **Du choc des civilisations au dialogue interculturel**

*Hamid Brohmi* — p. 13

## **Des mots passeurs de culture**

*Marie Treps* — p. 21

## **Peut-on se libérer de sa culture ?**

*Hervé Adami* — p. 31

## **Quel langage produisons-nous ?**

### **Migrants et créativité**

*Vincent Trovato* — p. 41

## **Familles, écoles, vers une culture commune ?**

*Charlotte Faure & Aurélie Audemar* — p. 53

## **Comment favoriser le dialogue avec des personnes de cultures différentes, en prenant ces cultures comme point de départ ?**

*Annie Janicot* — p. 61

## **Apprentissage du français et dialogue interculturel, entre « pédagogie » et enjeux socio-politiques**

*Hugues Lenoir* — p. 67

## **Photographies du colloque** — p. 75

## **Références bibliographiques** — p. 77

## **L'association Initiales publie...** — p. 79



## Préface

*Edris ABDEL SAYED*

*Directeur pédagogique régional*

*Initiales*

Le multiculturel est présent dans nos quartiers comme dans nos stages de formation d'adultes, dans nos écoles, dans nos entreprises, dans notre pays, en Europe et dans le monde. Ce terme désigne la présence de plusieurs cultures de façon juxtaposée (les unes à côté des autres). Il indique une situation qui est statique dans le sens où elle n'appelle pas nécessairement de mise en interaction entre les cultures et les individus.

À l'opposé, le terme interculturel signifie une mise en contexte d'interactions, de réciprocités, de rapprochements, de communication et de compréhension mutuelle entre des personnes ou des groupes porteurs de codes culturels différents.

La réalité multiculturelle et plurilingue de nos territoires peut devenir une source d'incompréhension et de conflits. D'où la nécessité d'être en mesure d'établir un dialogue interculturel au sens où ce dialogue vise à établir des liens et des points communs entre différentes cultures, favorisant la compréhension et le développement de solidarités sociales, culturelles et linguistiques.

Ainsi, la compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer, échanger... Elle passe par la compréhension des attitudes, des comportements, des systèmes de valeurs, du contexte culturel de l'interlocuteur.

Comment peut-on, à travers les actions d'éducation, de formation et d'accompagnement, transmettre les compétences et les savoirs pouvant faciliter le

vivre-ensemble et mieux, le faire-ensemble? Comment construire une compétence interculturelle en interaction avec l'apprentissage de la langue française? De quels savoirs et savoir-faire parlons-nous? En quoi les pratiques artistiques peuvent-elles favoriser l'émergence d'un dialogue interculturel?

Des approches pédagogiques menées en France et en Belgique sont présentées et communiquent dans cette publication quelques éléments de réponse.

# Du choc des civilisations au dialogue interculturel

*Hamid Brohmi*

*Expert international en géopolitique et interculturalité*

**Les images reçues dans notre quotidien renvoient à une recrudescence de la violence sous tous ses aspects. La plupart de ces dissensions ont souvent pour soubassement le manque de dialogue interculturel dans un contexte géopolitique explosif. Sommes-nous dans une « guerre des civilisations » ou manipulés par un discours médiatique autour d'une théorie « choc pour un concept en toc » ? La composition plurielle de nos sociétés doit s'inscrire aujourd'hui dans une conception des rapports humains où l'altérité est une valeur essentielle qui nécessite un apprentissage « tout au long de la vie ». La diversité et le dialogue interculturels sont-ils une menace ou un enrichissement, un mythe ou une réalité ? Faut-il enseigner une langue ou une langue culture ?**

Le monde actuel n'est jamais apparu aussi dangereux, aussi bien pour le vivre ensemble que pour les droits et les libertés. Parler de dialogue interculturel relève de l'utopie, et pourtant ce débat ne doit pas être occulté ni laissé aux seuls faiseurs d'opinions. Ce qui nous rassemble dans ce colloque est plus important que toutes les démagogies, les discours haineux, le rejet de la diversité et l'apologie d'une identité momifiée.

La théorie du choc des civilisations nous a propulsés vers la montée de l'identitarisme, le cloisonnement des esprits, les dérives nationalistes et xénophobes. Parmi les fers de lance de cette théorie, Bernard Lewis et Sa-

muel Huntington ont marqué notre époque. Bernard Lewis, historien et spécialiste du Moyen-Orient, très lié aux néoconservateurs américains, s'est illustré dès 1956 par cette fameuse thèse du « choc des civilisations ». Le conflit entre l'Orient et l'Occident, énonce-t-il, n'est pas seulement d'ordre politique ou économique, mais culturel et civilisationnel. Si le monde musulman rejette les valeurs occidentales, c'est parce qu'il est depuis plusieurs siècles en déclin.

L'islam porte, d'après Lewis, les germes d'une incompatibilité irréductible avec la démocratie, la laïcité, l'égalité entre les hommes et les femmes. Cette école de pensée va influencer de nombreux discours politiques sur la scène internationale et dans les débats médiatiques lors de toutes les élections importantes. Ce fut également le cas lors des échanges partisans sur l'identité nationale en France en 2009.

Cependant, une des faiblesses majeures de cette théorie est d'ignorer que l'islam est pluriel, qu'il concerne 1,6 milliard de personnes dans le monde, de l'océan Atlantique aux confins de la Chine et de l'Afrique, en passant par l'Asie centrale, jusqu'aux mers du Sud (Indonésie, Philippines...)

Le monde de l'islam est également traversé par différents courants, doctrines, régimes politiques et systèmes socio-économiques, et tout cela autour d'une grande pluralité de cultures et de traditions. Parler d'un islam au singulier, c'est participer voire encourager des confusions utilisées par de nombreux « bateleurs » médiatisés : musulmans, islamistes, arabes, maghrébins, discours culturel et culturel.



Un autre idéologue, Samuel Huntington, va avoir une influence considérable sur l'opinion publique et diffuser largement les idées de Lewis en ajoutant la notion de « choc des cultures ». D'après cet universitaire et ancien membre du Conseil de sécurité nationale des États-Unis, la montée en puissance des sociétés islamiques et confucéennes serait une menace pour l'Occident déclinant. Les appartenances culturelles, les conflits les plus étendus et les plus importants seraient, selon Huntington, entre les peuples de cultures et de civilisations différentes voire antagonistes. L'Occident doit protéger ses propres intérêts, ses institutions et ses valeurs face au chaos de l'ordre nouveau. Cette vision des « chocs » est culturaliste et essentialiste. Les civilisations, selon ces auteurs, s'articuleraient autour d'une naissance et d'un caractère qui leur sont propres, à savoir l'enfermement sur elles-mêmes.

Braudel, quant à lui, a dans *Grammaire des civilisations* une approche multidimensionnelle des civilisations. Il définit toute civilisation selon plusieurs critères : aire géographique, de production, structures étatiques...

Toute civilisation n'est donc pas monolithique, c'est un creuset de cultures qui naissent, se répandent, s'entrecroisent, s'enrichissent, évoluent, se métamorphosent au contact les unes des autres. Toute civilisation, comme toute culture, s'appuie sur un héritage partagé. La civilisation occidentale est le produit de la fusion entre la culture hellénistique, romaine, chrétienne, juive... mais a évolué grâce aussi à des apports non négligeables de la pensée persane, chinoise, hindoue, arabe...

Les civilisations évoluent selon les circonstances histo-

riques, de même pour les cultures et les identités. Figer, fixer un peuple ou un individu à une seule appartenance culturelle ou identitaire aboutit à l'intolérance, à l'incompréhension et au rejet de l'Autre. Le dialogue interculturel est une alternative aux crispations, à l'ethnocentrisme, à l'extrémisme nationaliste favorisant le repli sur soi et la hiérarchie entre les groupes sociaux.

Parler de la supériorité ou de l'infériorité d'une civilisation relève des mythes des origines qui peuvent favoriser l'ethnicisme en s'appuyant sur la hiérarchie entre les groupes humains. Tout mythe est une construction imaginaire qui soude la nation idéalisée et glorifie une histoire fantasmée. L'alternative est l'ouverture aux autres, aux échanges entre les peuples, à la déconstruction des discours ethnocentriques. Et c'est par le dialogue interculturel que certaines certitudes non fondées peuvent et doivent être mises en question.

Dans ce dialogue, le lien entre culture et langue est indiscutable, la langue nous définit en tant qu'individu et membre d'une société, et la langue maternelle a un rôle central dans l'identité de chacun. Mais qu'en est-il dans les sociétés d'accueil où les réalités sont multiculturelles et plurilingues ? Se pose le problème du regard porté sur la langue de l'autre et notamment dans des parcours migratoires : face à deux bilinguismes, l'un va être valorisé (cas du franco-anglais et espagnol) et l'autre dévalorisé (langue arabe, berbère, turque, langues africaines ou asiatiques). Si l'héritage linguistique basé sur la langue maternelle se trouve faire l'objet d'une certaine dévalorisation, la construction harmonieuse d'une identité se trouve fragilisée.

Certes, la maîtrise de la langue française est un enjeu prioritaire pour tout apprenant, c'est la langue de la scolarisation, de l'intégration, de la réussite sociale, mais l'apprenant doit sentir que cet apprentissage n'est pas une mutilation par rapport à sa langue maternelle. Il est essentiel que tout enseignant/formateur soit sensibilisé aux langues d'origine, surtout dans une réalité multiculturelle.

Ainsi, la compétence linguistique s'enrichira par la qualité des échanges, la compréhension des différences... Ci-après, quelques exemples illustrent et montrent la nécessité de susciter de l'intérêt et construire une compétence interculturelle en interaction avec l'apprentissage de la langue française :

- S'agissant de la langue arabe, quelques repères permettent d'engager le dialogue avec l'apprenant tout en utilisant le français comme langue de communication : lui montrer que le monde arabe est pluriel, que sa langue est une langue liturgique et aussi une langue de communication, une langue parlée dans 25 pays et par plus de 437 millions de personnes, etc. La langue arabe représente le sixième espace linguistique au monde. L'arabe appartient à la famille des langues dites sémitiques, tels l'hébreu, l'araméen, le phénicien, etc. Le système phonologique a une forte proportion de sons gutturaux, un système morphologique à dérivation, des racines de verbes triconsonantiques, trois modes pour former le temps du verbe, etc. Il existe 400 mots français en usage dont l'origine est arabe, sans compter tous les dérivés... La langue arabe est différente de la langue berbère. Beaucoup de Maghrébins installés en France sont d'origine berbère.

- Le mot « berbère » est dérivé du grec *barbaroi* et du latin *barbarus* : gens ne parlant pas la langue du pays. Le plus adéquat serait Imazighen. Le mot tamazight désigne la langue. Cette langue regroupe un ensemble de dialectes allant de l'Égypte au Maroc, et fait partie des langues chamito-sémitiques. Les Berbères possèdent une écriture alphabétique consonantique particulière : le tifinagh.

- De même pour la langue turque : langue d'origine ouralo-altaïque parlée par 90 millions de personnes. C'est une langue agglutinante, ce qui signifie qu'elle a une base, à laquelle s'ajoutent de nombreux suffixes porteurs d'informations.

- Les langues africaines présentes en France sont très hétérogènes. Au sein des familles, la plupart du temps, l'enfant peut « jongler » avec plusieurs idiomes, langues et dialectes : ceux du père, ceux de la mère, ceux de l'ethnie. Cette richesse linguistique permet une large ouverture à d'autres langues.

- Il en va de même pour les langues asiatiques en France : les communautés sont hétérogènes (Chinois, Vietnamiens, Cambodgiens, Laotiens...). Le particularisme des jeunes asiatiques, c'est la réappropriation de leur langue et culture d'origine et l'inscription de celles-ci dans la réalité d'aujourd'hui.

Toute discrimination culturelle et linguistique est une violence qui mène au repli identitaire et au communautarisme. Un autre registre linguistique semble intéressant : celui du langage des jeunes. S'intéresser au parler des jeunes, c'est comprendre comment ils ont investi la

langue française en l'enrichissant grâce aux emprunts aux langues maternelles, familières et argotiques.

Ce parler codifié est un signe d'appartenance, il est le symbole de la volonté d'inverser les valeurs d'une société qui les exclut. Alain Rey considère que, pour survivre, « toute langue doit se nourrir d'emprunts : le métissage est inéluctable et indispensable ».

Par le parler et l'écriture, ces jeunes veulent s'extraire d'une identité assignée. Cet extrait de *La Mélodie des quartiers pauvres* de Jok'air en est une belle illustration :

« J'crache la fumée en forme de clé d'sol  
 Qui rêve d'être un artiste  
 J'traîne ma carcasse sur le trottoir, tard le soir, dans le noir  
 J'chante, je raconte mon histoire  
 D'un enfant perdu dans le square  
 La voix sort du ghetto et elle résonne dans les halls  
 Des grandes villes aux cités dortoirs  
 La mélodie des quartiers pauvres  
 Où les pères n'assument plus leurs rôles  
 Où les mères élèvent seules leurs mômes  
 [...] Pour m'en sortir j'dois faire des loves  
 Maintenant j'veux vivre, plus survivre »

La langue française n'est pas une langue étrangère à ces jeunes descendants de l'immigration, et ils peuvent « jouer » sur tous les registres linguistiques. Le phrasé utilisé par ces jeunes est une manière de se distancer par rapport à ceux qui les méprisent et les traitent de « racailles ».

Notre environnement culturel évolue rapidement, il se diversifie. Nous vivons dans une normalité multiculturelle. La diversité peut faire peur à certains et même déclen-

cher le rejet. C'est à travers le dialogue interculturel que l'on peut rétablir les ponts afin de lutter contre le discours de la haine.

Albert Jacquard a vu juste : « L'autre, femme ou homme, de la même espèce que moi et pourtant différent, comment le regarder ? Comment me comporter face à lui ? Si je vois en lui un ennemi qui me menace, qui me fait peur, je ne songe qu'à me défendre, à l'attaquer. C'est cela le racisme. Si je vois en lui un obstacle qui gêne ma progression, je ne cherche qu'à le dépasser, à l'éliminer. C'est cela la compétition qui transforme la vie de chacun en une suite de batailles parfois gagnées en guerres toujours perdues. Pour être réaliste, je dois voir en l'autre une source qui contribuera à ma propre construction. Car je suis le lien que je tisse : me priver d'échanges, c'est m'appauvrir. Le comprendre, c'est participer à l'Humanité. »

## Des mots passeurs de culture

*Marie Treps, linguiste, sémiologue,  
administratrice de l'association  
« Défense de la langue française »*

**Chez les humains — et c'est précisément l'apanage des humains — on utilise des mots pour communiquer. Si, partout dans le monde, les mots relient les hommes entre eux, la compréhension universelle est impossible, car sur notre planète il se parle une multitude de langues — et c'est heureux. Il existe pourtant, dans la langue française, des mots issus de langues autres et ceux-là nous relient souterrainement à d'autres cultures : ils évoquent des modes de vie, des manières d'être, des connaissances ou des croyances autres, et nous les avons faits nôtres. Ne sont-ils pas là pour nous rappeler que la différence est une richesse et non une altérité irrémédiable ?**

On le sait, une langue est une matière vivante. Et comme elle est avant tout un véhicule, elle rencontre d'autres langues et procède éventuellement à des échanges.

On le sait, la curiosité des humains n'a aucune limite. Les mots voyagent avec les choses — des denrées, des marchandises qui nous intéressent — et en s'emparant de choses nouvelles, on s'approprie leur nom. En échangeant des produits, les humains échangent tout naturellement des mots. Mais les mots étrangers évoquant des réalités subtiles, des choses qui ne se pèsent pas, qui ne se mangent pas, ces mots-là nous ouvrent de nouveaux horizons, ils attisent notre curiosité, il nous les faut aussi. Or ces mots-là voyagent avec des

gens... des gens qui ont d'autres habitudes.

En bref, les échanges de vocabulaire relèvent d'échanges culturels, qu'ils soient motivés par la simple nécessité, par le désir ou par une curiosité... plus ou moins désintéressée, comme on le verra.

En accueillant des mots voyageurs<sup>1</sup> arabes, hébreux, persans, turcs ou grecs, des mots néerlandais ou scandinaves, des mots allemands, slaves ou hongrois, des mots anglais, des mots espagnols, portugais ou italiens, des mots amérindiens, africains, indiens ou asiatiques, nous avons accepté des apports culturels multiples et fort divers. Des manières de se nourrir, de se vêtir, de se divertir, des modes de vie autres, tout simplement. Mais aussi, à travers des connaissances ou des croyances autres, nous avons découvert des manières différentes d'envisager le monde.

L'essentiel est bien là : emprunter du vocabulaire à une autre langue, c'est tirer parti d'une rencontre avec une autre culture, avec un autre imaginaire. En tirer parti, oui, mais aussi s'y confronter. Et cela n'est pas nécessairement sans risques. Les mots voyagent, oui, ils ne tombent pas du ciel pour venir s'abriter au creux des dictionnaires, ils ont toujours des ambassadeurs, humbles ou prestigieux. Ils ont, de longue date, circulé avec des marins et des marchands, des princes et des soldats, des réfugiés et des émigrants. D'autres ont eu pour émissaires des savants et les livres sont leur véhicule.

Puisque nous sommes en Champagne, je choisirai quelques exemples ici même.

---

<sup>1</sup> *Les Mots Voyageurs Petite histoire du français venu d'ailleurs*, Seuil, 2003.



Au Moyen Âge, le commerce de l'Europe se faisait selon deux axes. Au sud par l'Italie, pour ce qui est du transit des denrées importées d'Orient, et au nord, par les Flandres. Ici, en Champagne, au cœur de l'Europe d'alors, dès le XIII<sup>e</sup> siècle, sur ces places internationales de commerce et de finance que sont les foires de Champagne, gens du Nord et gens du Sud se rencontrent. Les premiers arrivant par la voie fluviale, les seconds par voies de mer et de terre. On échange avec les marchandises venues des Flandres un vocabulaire relatif à leur transport (*étape, fret, paquet*), à leur conservation (*mite, saur, frelater, vrac*) ou à leur commerce (*échope, brader, maquignon*).

La *mite* a donc fait son entrée en français, nous allons devoir vivre avec la vilaine bête arrivée avec les étoffes dont les Hollandais faisaient commerce. La racine germanique *mit-* signifiant « couper en morceaux » — nous aurions dû nous méfier — est à l'origine d'un mot nouveau. Il arrive que des mots empruntés à des langues étrangères fassent des petits dans notre propre langue. Ce mot nouveau, c'est l'adjectif *miteux*, il apparaît dans l'argot des brocanteurs français en 1867 — notez au passage que c'est un signe de la parfaite acclimatation du mot néerlandais, mais que cela a pris six siècles. Tous ces vocables néerlandais, nous les avons adoptés. Vous l'aurez remarqué, ce commerce apporte des mots désignant des réalités simples (*paquet*), mais il en évoque d'autres, plus subtiles (*fret, brader*) et avec *mite*, on voit un glissement de sens se produire : nous fabriquons l'adjectif *miteux*, qui n'existe pas en néerlandais, et nous lui attribuons un sens... péjoratif.

À l'occasion des foires de Lagny, Bar-sur-Aube ou Troyes nous arrivent aussi quelques mots venus d'Italie... ou de

bien plus loin. Les négociants vénitiens ou génois nous offrent leur *banquier* (pour le meilleur et pour le pire) et nous transmettent un mot d'origine arabe, *chiffre*: celui-là arrive en 1220, son jumeau *zéro* — l'un et l'autre viennent du même mot arabe *sifr* qui signifie «vide» — attendra 1485 pour s'installer. Il n'empêche, les registres en témoignent, les villes industrielles et commerçantes du nord de la France adoptent sur le champ le système numérique arabe. Vous en conviendrez, c'est bien là un apport culturel immense puisqu'il va révolutionner notre manière de compter en la simplifiant, ce qui, entre parenthèses, lui donnait toutes les chances d'être acceptée.

Depuis le Moyen Âge, le français a montré une extraordinaire ouverture à l'emprunt: comment parlerions-nous français aujourd'hui si nous n'étions tous plus ou moins polyglottes? Si le français a su bénéficier de sa confrontation à des cultures autres en s'emparant avec gourmandise de centaines de mots étrangers, il a su, en outre, dynamiser ce vocabulaire importé. C'est assurément un signe de bonne santé. Toutes les langues n'ont pas cette aisance ou cet appétit pour assimiler ce qui leur est culturellement étranger. Sans doute le français manifeste-t-il là, outre une certaine légèreté que d'aucuns considèrent comme coupable quand il s'agit des innombrables mots puisés dans l'anglo-américain, un génie particulier.

Mais la rencontre avec des Autres, proches ou lointains, a aussi suscité la fabrication de termes racistes ou xénophobes qui empoisonnent notre société aujourd'hui encore. Quand les Autres sont perçus comme différents et que cette différence est elle-même considérée comme irrémissible, alors les mots qui nous relient à ces Autres

peuvent devenir des mots de mépris, de haine. Et parmi ces termes-là — je leur ai consacré mon dernier livre et les ai appelés *Maudits mots*<sup>2</sup> — il en est qui ne sont autres que de nobles termes culturels « empruntés » à des cultures autres. Revue de détail sur trois termes culturels dévoyés.

### ***Bougnoul***

Appellation péjorative, voire injurieuse et raciste, essentiellement appliquée aux Noirs et aux Arabes. *Bougnoul* est emprunté à la langue wolof où il signifie « noir ». C'est un terme ethnique, utilisé par certaines populations du Sénégal pour se désigner eux-mêmes. Il a été détourné de son usage noble : en 1890, au Sénégal, on le retrouve dans le jargon de la marine et de l'infanterie coloniale où il désigne péjorativement un « individu corvéable ». Que s'est-il passé ? Au cours des voyages exploratoires, on découvre des peuples, des langues, des coutumes... On observe et on enregistre ces observations : dans leur langue, le mot *bougnoul* signifie « noir », et les habitants de cette contrée utilisent ce mot pour s'auto-désigner. Mais les voyages exploratoires sont suivis par des expéditions militaires. À partir des années 1930, dans le contexte colonial général, *bougnoul* se répand comme terme raciste injurieux. Il est toujours appliqué aux Noirs, mais aussi à d'autres étrangers colonisés comme les Vietnamiens, ou même à tous les « non-Blancs ». Un cran a été franchi. À partir des années 1950, *bougnoul*, désormais lourdement chargé de mépris, finit par s'appliquer aussi aux populations colonisées d'Afrique du Nord, en particulier aux Algériens. *Bougnoul* en

---

<sup>2</sup> *Maudits mots La fabrique des insultes racistes*, Tohu-Bohu, 2017.

est venu à désigner une condition : celle de colonisé. Avec l'immigration en France de personnes arrivant en nombre d'Afrique du Nord après la décolonisation, entre en scène un nouveau *bougnoul* : travailleur pauvre, affecté aux basses œuvres, et de ce fait méprisé. Il est à nouveau question d'une condition plus que d'une appartenance à une communauté humaine. Celle d'individu corvéable. L'usage péjoratif de *bougnoul* est dû à la colonisation française et à ses conséquences. Certes. Mais... Cette couleur raciste, liée à la condition et non plus à l'appartenance à une communauté ethnique, née à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et que l'on retrouve un siècle plus tard, n'a plus rien à voir avec le dévoilement originel, elle s'est transmise de manière subliminale. La responsabilité n'en serait-elle pas collective ?

### ***Crouillat***

Désignation injurieuse et raciste appliquée aux Arabes d'Afrique du Nord, en particulier aux Algériens. Alors que d'autres termes injurieux sont nés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle lors de la campagne militaire en Algérie, celui-ci fait son entrée sur le sol français en 1918 : dans *L'Argot de la guerre, d'après une enquête auprès des officiers et soldats*, le linguiste Albert Dauzat note : « *crouïa*, soldat de la légion étrangère ». Encore une fois le mot désigne une condition, celle de colonisé enrôlé dans les troupes françaises. Ainsi, *crouillat* arrive en France avec les tirailleurs algériens, unités d'infanterie appartenant à l'Armée d'Afrique, venus grossir les rangs des troupes françaises pendant la Première Guerre mondiale. Or, *crouïa* est un emprunt à l'arabe (ʿa) *huya*, « mon frère ». C'est donc un terme de politesse fréquent, voire un appellatif affectueux. Ce

noble terme est devenu une injure: *crouillat*, *crouille*. Qui plus est, il ne peut échapper aux oreilles françaises que la sonorité finale du mot ne le tire pas vers le haut. Dans *crouille* et autres, on entend *-ouille*, suffixe servant à former de nombreux mots populaires ou argotiques à caractère péjoratif: *magouille*, *merdouille*... Ce terme de politesse délicat s'est transformé en crachat.

### ***Bamboula***

Dernier mot, qui a fait beaucoup parler de lui cette année: *bamboula*. Terme culturel africain devenu appellation raciste à l'égard des personnes noires, des Africains en particulier. Dans les langues sarar et bola, parlées dans ce qui va devenir la Guinée portugaise, *ka-mombulon* désigne un tambour. Le mot apparaît en 1685 dans un récit de voyage sous la plume d'un certain Michel Jajolet La Courbe, de la Compagnie du Sénégal, parti du Havre pour explorer les côtes d'Afrique. Curiosité culturelle au passage, mais le but du voyage est d'établir des comptoirs, d'ouvrir des voies commerciales. Plus tard, le mot se fixe sous la forme *bamboula*, il a pris le genre féminin et désigne une «danse de nègres au son du *bamboula*». Ce *bamboula* exotique sera popularisé au XIX<sup>e</sup> siècle par les écrivains du courant orientaliste. Ensuite, entre 1914 et 1918, par l'intermédiaire de l'argot militaire, *bamboula* en vient à désigner une fête exubérante, notamment dans l'expression *faire la bamboula* qui entrera dans les dictionnaires en 1936 ainsi glosée: «se saouler comme un nègre». L'association de *bamboula* au mot *nègre*, qui évoque la condition d'esclave, n'augure rien de bon. Pendant la Première Guerre, *bamboula* en vient à désigner

un tirailleur sénégalais, et les clichés font florès : tous les Noirs s'appellent Bamboula et sont sénégalais. L'image, très contrastée, du Noir est largement diffusée par le numéro de *L'Illustration* sur la guerre. Le plus abondamment illustré, il est tiré à 300 000 exemplaires. Le Noir y incarne la barbarie domestiquée au service de la France. L'image-rie allie la sauvagerie (cannibalisme, sexualité animale) à l'humanité (sympathie, rire). Voici donc ce terme culturel, qui n'avait pas manqué d'évoluer péjorativement, transformé en appellation goguenarde. La couleur dépréciative de cette dénomination, déjà présente à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, s'affirme au siècle suivant. On y voit *bamboula* désigner de manière particulièrement péjorative et raciste les Noirs. Au XX<sup>e</sup> siècle, *bamboula* serait en apparence devenu un simple surnom dépréciatif et, en dépit de ce qu'affirment certains dictionnaires, ce mot n'est pas sorti de l'usage, comme en atteste ce texte emprunté à MC Solar :

*Ne m'appellez pas bamboula, ou tête de  
Granola, j'suis Tarzan  
Le civilisateur à l'œil perçant*  
MC Solaar, « Hiro de Africa », 2003.

L'avenir allait hélas me donner raison : non seulement le mot n'a pas disparu mais il n'est pas devenu un terme innocent. Aux yeux d'un syndicaliste policier invité à s'exprimer à propos de l'affaire Théo, « *bamboula* reste un terme à peu près convenable ». La journaliste Caroline Roux s'empresse d'affirmer que non, ce n'est pas un terme convenable. Je n'ai pas manqué d'être interrogée sur cet événement. Qu'en dire ? Que *bamboula* est un mot d'apparence légère, ses sonorités douces pourraient le faire passer pour un terme affectueux. Soit, mais cela ne l'empêche

pas d'être utilisé insidieusement de manière insultante. On peut aussi se demander si c'est parce que nous vivons dans une culture du racisme anciennement installée que l'on peut en arriver à une telle inconscience ? Et enfin rappeler que ce mot-là a été dévoyé de son sens d'origine sous l'influence de courants racistes, soit, mais que c'est l'utilisation péjorative qui s'inscrit dans la langue, au détriment de celle qui est en usage dans la culture d'origine qui, elle, est noble.

Que dire encore sinon rappeler l'essentiel ? Chez les humains — et c'est précisément l'apanage des humains — on utilise des mots pour communiquer. Et les mots véhiculent du sens, bien sûr, mais ils transportent aussi, de manière subtile, des valeurs symboliques. Il appartient à chacun d'en prendre conscience et d'apprécier le trésor que constituent ces mots issus de langues autres, ils nous relient souterrainement à d'autres cultures, ils évoquent des modes de vie, des manières d'être, des connaissances ou des croyances autres, et nous les avons faits nôtres. Ne sont-ils pas là pour nous rappeler que la différence est une richesse et non une altérité irrémédiable ?





# Peut-on se libérer de sa culture ?

*Hervé Adami*

*ATILF, université de Lorraine et CNRS*

**La question « Peut-on se libérer de sa culture ? », posée comme sujet de philosophie au Bac S 2017, en dit long sur la façon dont sont appréhendées les problématiques dites « culturelles » ou « interculturelles » aujourd’hui. L’analyse de la question ainsi posée est aussi intéressante que les réponses que l’on peut y apporter.**

Si cette question peut être posée aujourd’hui, c’est bien que la notion de culture est devenue omniprésente dans les débats actuels, qu’ils soient publics ou scientifiques. Or, cette notion, par son omniprésence même et en raison de l’expansion disproportionnée à laquelle elle a accédé, ne signifie plus grand-chose, tant ses acceptions sont variables, floues et conceptuellement instables. Cette notion-valise sert à tout expliquer mais finalement n’explique plus rien. Pire, elle opacifie les questions qu’elle prétend éclairer par le brouillard conceptuel qu’elle produit.

## **La « culture » : une seconde nature ?**

Je ne veux pas revenir en détail sur la genèse de cette notion parce que la place me manque dans l’espace de cet article. Je renvoie pour cela à l’ouvrage de Cuche (2010), qui a produit une excellente synthèse critique de cette notion. Portée par le courant des *cultural studies*, des *subaltern studies* ou des études postcoloniales, dont Amselle (2008) ou Bayart (2010) ont fait une virulente et salu-

taire critique, la « culture » est devenue un prêt-à-penser bien commode qui repose sur une indétermination totale.

Ainsi, en 1952, Kroeber et Kluckhohn<sup>1</sup> recensaient déjà plus de 150 définitions de la « culture », et on peut imaginer aujourd'hui le nombre de ces définitions ayant depuis considérablement grossi. Pourtant, malgré ce brouillard conceptuel, cette notion continue d'être inlassablement reprise et même de produire d'autres notions-valises : interculturel, multiculturel, pluriculturel, transculturel, alterculturel, épuisant tous les infixes disponibles. La « culture » et ses produits dérivés se sont tellement imposés qu'ils semblent constituer maintenant une évidence : chacun appartient à une « culture », c'est désormais pensé comme un fait établi, voire naturalisé. Et c'est bien là que le bât blesse : la « culture » est presque devenue une seconde nature. Or, cette présupposition est un contresens puisque précisément la notion de « culture » a permis de comprendre comment les humains sont parvenus à s'affranchir des contraintes imposées par la nature. Les humains ne subissent plus la nature mais la dominent. C'est le langage, les outils, la pensée rationnelle ou l'organisation collective : en somme ce qui est aujourd'hui rangé dans la catégorie fourre-tout de « culture », qui a permis aux êtres humains de s'affranchir des servitudes qu'impose la nature. Pourquoi donc ce qui a permis l'émancipation des humains peut-il devenir, si l'on revient à la question initiale posée par le sujet du bac, une nouvelle servitude ?

---

<sup>1</sup> <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf>

En fait, ce n'est pas la « culture » en tant que telle qui représente une nouvelle servitude mais la notion de culture telle qu'elle est pensée aujourd'hui. De la même façon que les hommes, après avoir inventé les dieux, se sont soumis à la domination de leurs créations, la pensée dominante sacralise les « cultures » pour en faire l'explication ultime, la matrice des représentations et des comportements de chacun. Tout s'expliquerait par la « culture », tout procéderait de la « culture » qui posséderait une telle force que nul ne pourrait y échapper. Comme une sorte de patrimoine génétique, la « culture » ferait partie des individus, simples automates qui ne penseraient et n'agiraient que selon la matrice culturelle dont ils ont héritée.

Initialement construite pour échapper aux idéologies racistes du déterminisme biologique ou naturaliste, la notion de culture finit par produire les mêmes effets. Le XIX<sup>e</sup> siècle, en effet, a été fertile en théories, ou plutôt élucubrations, pseudo-scientifiques sur les influences du climat, sur la forme des crânes ou sur la couleur de la peau et des yeux, facteurs qui détermineraient la paresse « naturelle » des Noirs ou des Méditerranéens et, au contraire, la supériorité au travail des gens du Nord par exemple, sans parler de leurs propensions non moins « naturelles » à la violence ou à la fornication. Ces inanités naturalistes avaient la prétention de tout expliquer du comportement des êtres humains par la physiologie, facteur contre lequel il n'y a rien à faire puisque constitutif de l'être humain. Or, justement, la notion de « culture » joue paradoxalement le même rôle aujourd'hui alors qu'elle a été construite pour s'opposer à ces idéologies naturalistes racistes. En effet, puisque tel ou tel comportement relèverait de la « culture » particulière de tel ou tel indivi-

du ou groupe d'individus, il faut le considérer comme un fait naturalisé et, à ce titre, il faut simplement l'admettre, le reconnaître et surtout ne pas le juger, le critiquer, et encore moins tenter d'y changer quoi que ce soit.

### **Les « cultures » comme totems**

Le relativisme culturel a donné aux « cultures » une place disproportionnée en les érigeant comme des totems. Ce courant idéologique, représenté entre autres par Lévi-Strauss, a décrété l'égale dignité des « cultures » et a combattu les théories ethnocentristes qui faisaient du modèle occidental la référence ultime. Ce modèle, largement discrédité par les monstrueuses théories nazies de la supériorité des Aryens, a servi de repoussoir. Mais en rejetant en bloc la légitimité du modèle dit « occidental », les théoriciens du relativisme culturel ont fini par amalgamer tout ce qui venait désormais d'Europe en incluant les principes des Lumières, qui ont précisément construit les bases permettant à la démocratie de s'imposer. C'est ce mouvement que décrit très bien Amselle (2008) et qui aboutit finalement à la mise en cause générale de l'universalisme des Lumières. En somme, les « cultures » particulières, au nom du principe de l'égale dignité, considèrent qu'elles n'ont pas de leçons de démocratie et de droits de l'homme à recevoir et qu'elles peuvent construire leur propre modèle social et politique. Au nom de ce principe, sont réhabilitées des institutions, des pratiques et des idéologies rétrogrades et obscurantistes présentées comme des alternatives au modèle dit « occidental » : le culte de la Pachamama, le chamanisme, le rôle des caciques, la palabre ou encore le califat. Les « cultures »

ainsi totémisées sont sacralisées au nom de la diversité, de la différence, etc. Or, les cultures-totems ne peuvent souffrir aucune critique qui s'apparenterait à une forme de blasphème culturel. Ceci conduit au processus de décrochage que décrit Amselle :

« Aux affrontements entre classes se substitue donc l'affrontement entre cultures. À l'énoncé de lois universelles se substitue l'affirmation de spécificités culturelles. Tout est mis en place pour que se trouve confirmée la prophétie autoréalisatrice du "choc des civilisations" tel qu'il est défini par Samuel Huntington. Puisqu'aucune communication entre les cultures n'est envisageable, la définition de catégories transcendant chaque entité devient impossible et, dès lors, ne subsistent que des humanités fragmentées, vivant chacune repliée sur elle-même et ne pouvant se passer de contrats les unes avec les autres que sur la base de leurs singularités. »

### **Apprentissage des langues et « cultures »**

À cette objection majeure posée par Amselle pourrait s'opposer l'approche qualifiée d'« interculturelle ». Selon cette approche, le meilleur moyen d'éviter de figer les « cultures » dans des face-à-face stériles, et plus ou moins conflictuels, serait d'engager le fameux « dialogue interculturel ». Ce qui semble représenter une panacée n'est en fait qu'une façon de remettre au centre ces « cultures » qu'on est toujours incapable de définir (et c'est pourquoi j'ai maintenu les guillemets tout au long de ce texte). Par ailleurs, s'il est bien question d'un dialogue interculturel, cela signifie que les « cultures » peuvent se rencon-

trer, échanger, dialoguer mais qu'elles restent finalement ce qu'elles sont après ce dialogue. L'idée dominante de l'approche interculturelle est que les personnes qui *appartiennent* à des « cultures » différentes peuvent échanger mais qu'elles *conservent* néanmoins cette « culture » à l'issue de ce dialogue. On en revient donc au problème posé par Amselle : ce dialogue permettrait au mieux de connecter de façon ponctuelle ces « humanités fragmentées » qui resteraient de toute façon singulières et irréductibles dans leurs différences. Et ceci toujours sans que personne ne soit capable de dire précisément quelles sont ces entités culturelles, en quoi elles se distinguent des autres, qui appartient à telle ou telle entité, etc. Or, ce brouillard conceptuel des approches interculturelles n'est pas près de se dissiper et il produit toujours autant de généralités, de spécialistes en généralités et d'experts autoproclamés qui ont bien senti le sens du courant.

En didactique des langues, la montagne interculturelle a accouché d'une souris. En effet, l'impressionnante bibliographie consacrée à ce sujet en didactique a produit bien peu de pistes concrètes pour les enseignants et les formateurs en langues. Il suffit de se pencher sur les manuels de FLE pour se rendre compte que les questions « culturelles » se limitent à l'évocation de quelques traits et spécificités françaises, mais cela va rarement au-delà de l'anecdotique. En didactique, la difficulté des approches interculturelles à produire des outils concrets, ou au moins à proposer des pistes pratiques, peut s'expliquer par deux raisons, qui recoupent ce que j'ai essayé de démontrer jusque-là : d'une part, l'incapacité de définir précisément ce qu'est une « culture » et, d'autre part, la prégnance du relativisme culturel.

En effet, faute de savoir exactement ce qu'on entend par « culture », on est bien en peine de proposer des pistes didactiques concrètes et encore moins des activités, des exercices, des supports autres que les sempiternelles références au cinéma, au sport ou à la chanson. On trouve également de manière récurrente les éternels questionnaires censés ouvrir le dialogue interculturel : « et dans votre pays, comment cela se passe-t-il ? ». Mais ce qui me semble poser un problème plus important, c'est la prégnance du relativisme culturel. Au nom du principe de l'égalité dignité des « cultures » et de leur totémisation, on marche sur des œufs afin de ne pas heurter, de ne pas choquer, de ne pas froisser les apprenants par ce qui pourrait être perçu comme une tentative de leur imposer notre propre « culture ». Dans le domaine de la formation linguistique des migrants adultes, cette prudence peut même s'avérer paralysante. Par exemple, dans le cadre d'une formation de formateurs à distance, nous avons proposé de créer des activités didactiques sur le thème de la citoyenneté. Or, la majorité des outils proposés par les formateurs a tourné autour du tri sélectif des déchets ou des règles élémentaires de politesse ! Les sujets « sensibles », comme l'égalité hommes/femmes par exemple, ont été soigneusement évités. Dans le cadre d'une autre formation, destinée cette fois à des étudiants de master en formation initiale, j'ai abordé ces questions « sensibles » en expliquant que les politiques publiques de formation linguistique des migrants intégraient la dimension citoyenne dans toutes leurs actions. Et, lorsque nous en sommes venus à évoquer la façon dont pourrait être traitée la pratique inacceptable, et de toute façon illégale, de l'excision, un étudiant s'est offusqué en arguant qu'il

s'agissait d'une forme de non-respect de la « culture » des apprenants. Ce sont là quelques anecdotes, mais qui traduisent à mon sens une véritable dérive du relativisme culturel. La totémisation des « cultures », quand elle pousse sa logique jusqu'au bout, aboutit à une impasse et à une sclérose puisque, dans ce cas, le dialogue des « cultures » n'est même plus possible : le strict respect des différences culturelles interdit de fait le dialogue et *a fortiori* un travail de conviction. Le principe sacralisé du respect des différences culturelles est parfois une façon de pérenniser des pratiques d'un autre âge au nom de la « culture ».

Si je devais quand même tenter de répondre à la question du bac, je dirais que oui, bien sûr, on peut se libérer de sa « culture ». C'est même un droit absolu de l'être humain. C'est d'ailleurs la position d'Amartya Sen (2015) dans son remarquable livre *Identité et Violence* où il appelle à la liberté de choix des individus. Ce sont eux, en définitive, qui décident de leur appartenance, de leurs choix, de leur vie, avec ou contre leurs « cultures ». Si la « culture » doit être une prison mentale, il faut alors s'en débarrasser. Si nous ne l'avions pas fait, nous penserions encore que les épidémies sont des punitions divines, que la Terre est plate ou que certains hommes sont naturellement destinés à asservir les autres.



## Bibliographie

- AMSELLE JL.  
*L'Occident décroché*  
*Enquête sur les postcolonialismes*  
Stock, Paris, 2008.
- BAYART JF.  
*Les Études postcoloniales Un carnaval académique*  
Karthala, Paris, 2010.
- CUCHE D.  
*La Notion de culture dans les sciences sociales*  
La Découverte, Paris, 2010.
- LÉVI-STRAUSS C.  
*Race et Histoire.*  
Denoël, Paris, 1952.
- SEN A.  
*Identité et Violence*  
Odile Jacob, Paris, 2015.



# Quel langage produisons-nous ? Migrants et créativité

*Vincent Trovato*  
*Auteur, chercheur et praticien*  
*Alpha Mons (Belgique)*

**L'école Alpha de Mons propose aux primo-arrivants de construire la langue à partir de laquelle ils sont ce qu'ils sont, celle qu'ils pourront s'approprier véritablement. Le français tel qu'ils le parleront ne sera pas abordé de façon livresque. Leur « cadre direct » sera celui qu'ils sont amenés à produire à partir de leurs situations de vie. On leur donnera donc une langue pour s'exprimer et non une langue pour les enfermer dans des carcans institutionnels. Le français à leur apprendre est en quelque sorte un français élaboré par eux pour traduire et matérialiser leur propre culture.**

## Introduction

Franchir les portes de l'ASBL Alpha Mons-Borinage, c'est entrer dans un processus pédagogique construit sur des axes. Par exemple : dynamique à l'intérieur des groupes, ligne conductrice qui donne cohérence au propos ; fierté chez l'apprenant de s'être dépassé, prise d'autonomie et de confiance en soi, etc.

Quel que soit le but recherché par l'apprenant et quel que soit son rythme de progression, l'essentiel réside dans le fait qu'il trouve, au sein de l'Alpha, un moteur, un soutien, une incitation. Nous partons du principe que chacun d'entre eux, à chaque niveau, est capable de se

dépasser, voire de se surpasser. Le formateur a donc aussi une mission morale, sociale, en plus d'être simplement enseignant. La maîtrise de la langue est bien davantage que la simple possibilité de s'exprimer. La langue est la vie, le cœur même de l'humain, car elle permet d'accéder à la *parole pleine*.

Dans les différents groupes constitués en début d'année scolaire, les formateurs essaient toujours de privilégier la mixité afin de favoriser les échanges socioculturels. Une mixité sur le plan de l'âge, du sexe, des nationalités, ainsi que des statuts des apprenants.

Même si la problématique de chaque individu est différente, les objectifs du formateur engagé dans *l'aventure Alpha* restent *grosso modo* identiques: œuvrer dans le sens de l'élargissement des connaissances et du respect d'autrui, de la valorisation de soi et de l'autonomie de l'apprenant. Toutes ces formes, bien que multidimensionnelles, se rassemblent en un tout, un ensemble qui élève l'individu, et qui rejoignent les objectifs de l'éducation permanente<sup>1</sup>.

Le public qu'accueille l'ASBL Alpha Mons-Borinage a la particularité d'être plutôt hétérogène. Les personnes qui suivent les formations viennent d'horizons différents: origine, culture, niveau d'instruction, aptitude à apprendre, connaissance du monde extérieur, motivation, obligation ou non de suivre des formations.

---

<sup>1</sup> Objectifs établis par le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles: prise de conscience et connaissance critique des réalités de la société; capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation; attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

L'éducation permanente, telle que pratiquée par les formateurs de l'Alpha, est un tremplin qui permet aux apprenants de s'ouvrir au monde et aux autres afin de devenir acteurs à part entière dans la société.

### **L'héritage de Paulo Freire**

Nous ne pouvons plus utiliser la pédagogie de Paulo Freire<sup>2</sup> comme une méthode à appliquer, un manuel à suivre. Nous ne pouvons nous référer à Paulo Freire comme à un « gourou » de l'alphabétisation ou de l'éducation, mais toute notre action pédagogique s'inspire de sa pratique, bien que ce soit en interaction avec divers apports et expériences. D'autres éléments apportent des approfondissements qui prolongent ses ouvertures : fonctionnement du langage, jeux et conflits du sens de la parole, rapport du langage à la société, à la culture, à l'homme, au sujet, à l'inconscient, etc. Paulo Freire garde, pour nous, une force toute particulière par le lien étroit qu'il a établi entre pédagogie et politique, pédagogie et transformation sociale, pédagogie et culture. Bien que nous n'appliquions pas ses procédés à la lettre, notre pratique éducative tente d'associer ces mêmes concepts avec plusieurs ingrédients : acte du langage, situations existentielles et choix de valeurs, relations entre les mots, les choses, les gens, les groupes sociaux, les sociétés.

Alors, comment traduire pédagogiquement l'importance capitale de l'acte de lire/écrire ? Par le refus d'amener toutes les bases grammaticales et syntaxiques sous forme

---

<sup>2</sup> FREIRE, P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Editions du Cerf, 1971 et *Pédagogie des opprimés*, Paris, Editions F. Maspero, 1974.

de tableaux de connaissances. Le fait que l'apprenant ait besoin de l'aide du formateur n'implique nullement que cette aide doive annuler la créativité de l'apprenant et sa responsabilité dans la construction de son langage écrit et dans la lecture de ce langage. Les différents ateliers imbriquent la création et le montage de l'expression écrite et orale. Il y a donc un mouvement du monde vers le mot et du mot vers le monde (mouvement toujours présent). La parole découle du monde même à travers la lecture de ce dernier.

Nos animations — notamment dans le cadre des ateliers *Livre et Vous* — tentent d'amener l'apprenant à « écrire le monde » ou à « réécrire le monde », c'est-à-dire à « transformer le monde » à travers sa propre expérience de la vie<sup>3</sup>. Ce processus d'alphabétisation offre la possibilité d'exprimer ainsi leur langage, leurs angoisses, leurs revendications, leurs inquiétudes, leurs rêves. Les primo-arrivants inscrits dans ces ateliers travaillent la langue et la lecture, ils arrivent à mettre leurs propres moyens linguistiques en œuvre pour faire du langage un phénomène collectif et social.

Le langage touche les rapports réels entre les familles, les classes sociales, les villes, les villages, l'histoire de chacun, la culture, les traditions, la rencontre des autres, la société, etc. Le langage est l'instrument de la transforma-

---

<sup>3</sup> Livres produits par les migrants : *Histoires et contes de mon pays*. Ce premier ouvrage présente des textes et des aquarelles réalisés dans l'atelier *Livre et Vous* (publié aux Éditions CIPA en 2015); le second ouvrage développe la thématique de l'arbre (dessins à l'encre de chine, publié en 2016); le dernier ouvrage, publié en 2017, exploite la problématique du déracinement, du voyage et de l'envol vers d'autres horizons...

tion sociale des individus en sujets libres. La finalité de cette approche permet aux apprenants de dépasser des positions fatalistes face aux injustices et d'accéder à une compréhension différente de leur quotidien. Ici, l'acte de lire et d'écrire implique une perception critique: interprétation et réécriture de ce qui y est lu ou écrit.

Tout ce processus sur la langue, la lecture et l'écriture conduit à l'expression créative, mais c'est aussi un appel, un brusque sursaut hors de soi qui signalent une pulsion pour surpasser ses limites, ses peurs... C'est comme un manque à combler. Un manque qui n'appartient pas à la nature, il relève de la culture, de la valeur, de l'histoire, du vécu de la personne. Il relève de la conscience. L'art pour (re)construire l'identité. Dans la création, des devenirs se croisent. C'est plus ample que l'expression de soi, que la présence à soi à travers un texte, une musique, un dessin, un mouvement.

Quelques étapes importantes dans ce processus: valorisation de soi, confiance en soi, estime de soi, renforcement de la personne, autonomie sociale, cohésion entre les apprenants (réalisation des objectifs et fierté collective); être reconnu, développer un regard positif sur soi-même et sur l'autre, être apprécié, trouver sa place. En adhérant à l'atelier *Livre et Vous*, les apprenants développent leur créativité souvent cachée. Bref, vivre ensemble et rechercher des alternatives aux situations problématiques du quotidien.

Ce savoir-faire (hérité de Paulo Freire) influence les aspects fondamentaux dans notre rapport à l'alphabétisation: alphabétiser est un acte qui exige d'allier objectivité et subjectivité (rigueur méthodologique alliée au sens

critique). Alphabétiser est un acte qui requiert l'autonomie et le respect des apprenants (histoire, vécu, identité, culture); alphabétiser est un acte subjectif: apprendre et enseigner est aussi un acte d'émotion.

Notre expertise repose sur l'expérience du dialogue, sur la capacité à se baser sur des ressentis (émotions), sur une conscience critique de nos tâches dans une configuration sociale donnée, sur un véritable acte d'apprentissage pouvant réellement atteindre des transformations. En effet, l'une des tâches du formateur est d'amener l'apprenant à prendre conscience de lui-même et de son environnement. Le regard sur le monde lui permet de se découvrir comme potentiellement sujet et acteur de ce monde social, économique, culturel et historique.

À l'instar de la pédagogie de Paulo Freire, nous accordons une place à la subjectivité et à l'intersubjectivité dans une articulation avec des considérations esthétiques et éthiques. Les enjeux de chacune de ces dimensions reposent à la fois sur la conception de ce que représentent l'homme, le monde et la société et de ce qu'ils doivent être. Autrement dit, ces deux dimensions s'insèrent dans un travail d'éducation permanente. Lorsque nous abordons une discipline qui touche à la conception de l'homme, celle-ci ne se limite jamais à une réalité autonome, elle s'inscrit dans la société et/ou dans le monde. Être dans le monde implique nécessairement d'être avec le monde et avec les autres. On ne peut être compris en dehors de ses relations avec le monde, puisque l'on est un « être en situation ». Nous lions le mot « monde » à la nature, à l'histoire, à l'existence, à la conscience, au travail, à la parole et à la pratique, afin



d'établir une relation didactique qui intègre la lecture du monde et la lecture du mot. Notre fonctionnement construit une pluralité de sens qui renvoie et qui entretient des rapports d'inclusion avec les apprenants.

Les séquences pédagogiques placent l'apprenant en référence au milieu, à la nature, à la rue, au quartier, à la ville, à la région et ainsi de suite. Il s'agit d'une réalité, entendue comme d'abord immédiate et particulière pour s'étendre ensuite au global (exemples : contes, fables, santé et environnement, *Chkun Ana*<sup>4</sup>, art-thérapie). N'est-ce pas là un schéma de construction de la citoyenneté mondiale ?

Dépasser les limites d'un monde particulier pour pouvoir s'ouvrir à ce qui est autre, dépasser les frontières de sa parcelle de terre. Nous sommes convaincus que les situations existentielles peuvent être investies socialement et culturellement, voire politiquement, car nous développons et construisons notre méthodologie *parlé-criture* en la mettant en parallèle avec les diverses dimensions de la société.

L'héritage pédagogique de Paulo Freire est donc un travail sur le regard : regard qui se porte sur la condition humaine, sur le monde, sur l'autre et sur nous-mêmes. De ce fait, nos thématiques possèdent une structure esthétique et scientifique : être, émotion, subjectivité, création, raison, problématisation, recherche, découverte. L'esprit critique se réalise à travers une rigueur esthétique et éthique<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Exposition réalisée en collaboration avec « Pop'up » dans le cadre de Mons 2015.

<sup>5</sup> Conception freirienne de l'éducation et de l'émancipation de l'individu.

L'essentiel est la compréhension de la valeur des sentiments, des émotions perçues dans les différents modules d'animations. La matière que travaille l'apprenant, c'est lui-même, son rapport au monde. Il s'agit alors pour le formateur d'entretenir et de développer une construction et une vision *alphabétisatrice* profondément esthétiques<sup>6</sup>. Il faut comprendre que l'acte de lire et d'écrire ne se limite pas à leur dimension fonctionnelle. Ce constat s'inscrit chez l'apprenant dans une historicité et le place dans de l'humanité.

En somme, nos activités entraînent l'apprenant vers une conscience des diverses expériences au monde<sup>7</sup>. Dès lors, le vécu fera office de fil conducteur, car, dans le registre du lien et des relations, nous prenons en compte les connaissances<sup>8</sup>, les expériences acquises au travers de la vie et le modèle d'enseignement propre à l'Alpha Mons-Borinage. Ainsi, ce procédé est en ce sens une jonction des expériences de tous les jours : construction évolutive, progressive, raisonnée, sociale et culturelle.

La pensée de Paulo Freire reste en partie prolongée dans notre cadre pédagogique : l'apprenant se caractérise à travers sa création culturelle d'un monde qu'il habite et par son inscription dans un ensemble à la fois social, politique, culturel et esthétique.

---

<sup>6</sup> Réalisation de fresques, dessins, photos, animations axés sur l'improvisation.

<sup>7</sup> Animations sur les pays européens, le patrimoine culturel, les élections, l'actualité internationale, la citoyenneté, l'environnement, la mobilité, l'urbanisme, l'identité, etc.

<sup>8</sup> Il ne s'agit pas des connaissances scientifiques enseignées à l'école.

## Conclusion

Créer, c'est produire une histoire, c'est parler des blessures, c'est utiliser les modes d'expression déjà existants et leur faire dire quelque chose qu'ils n'ont jamais dite. Il s'agit de redéfinir des points d'appui pour déconstruire le système binaire : inclus/exclus, rationnel/irrationnel, conscient/inconscient, profond/superficiel, moi/les autres, psychique/corporel, etc. La liste est interminable. Dans ces paires, l'un des pôles se subordonne à l'autre. Classements fixant les hiérarchies. Ce mode de pensée, de désir, de langage marque nos manières d'être et de devenir. Elles sont un enfermement, un arrêt. Dans des alternatives qui n'en sont pas. Des fatalités. Multiplicités, mouvements et découvertes d'autres unités. Les mouvances débordent les différences duales. L'œuvre produit toujours un univers plus ample.

Le migrant est face au monde. Quête d'identité. Qui est-il ? L'art pour (re) construire l'identité. On peut vivre une autre subjectivité. Même dans la solitude de la création, des devenirs se croisent. Connexion. *Je est foule* (Michaux, 1976). L'intériorité se passe à l'extérieur autant qu'en dedans : souvenirs, liens, refus... Des lignes dans des confusions. Inconsciences habitées. Fissures. Rencontres actualisées et réactualisées sans cesse.

Comment arriver à décaler ses habitudes, lorsque nous sommes pris dans des mécaniques de pensées, de ressentis, de gestes, d'attitudes, tout un soi habituel ?

Il faut aider les apprenants à faire un pas de côté, à se décaler, à oser. Nos formations proposent d'autres manières de dire, d'autres expressions pour changer les

habitudes. Nous pouvons décaler, faire de la *différance*<sup>9</sup> (Derrida, 1967).

Amener d'autres courants, d'autres rythmes, d'autres œuvres, d'autres regroupements, d'autres vitesses, d'autres lenteurs, d'autres créations, donc d'autres façons de relations et de langages. On sort d'une relation sujet-objet. C'est plus ample que l'expression de soi, que la présence à soi à travers un texte, une musique, un dessin, un mouvement. Ce sont des lignes visibles et invisibles, concrètes et abstraites, réelles et virtuelles à la fois. Ce sont des inscriptions. On les touche, elles emportent. Un grand tissage expressif. On vibre des dispositions expressives. L'expression est au-delà de l'intériorité ou de l'extériorité, car ses formes peuvent être lues comme écritures, comme des brèches dans tous les langages.

---

<sup>9</sup> Mouvements vers des différences. Il y a toujours un décalage qui se fait entre ce qui est là et ce qui est donné. L'écriture travaille cette différence. On est dans un autre temps et aucune conjugaison ne peut l'exprimer.

## Bibliographie

- DERRIDA J.  
*L'écriture et la différence*  
 Éditions du Seuil, Paris, 1967.
- FREIRE P.  
*L'éducation : pratique de la liberté*  
 Éditions du Cerf, Paris, 1971 ;  
*Pédagogie des opprimés*  
 Éditions F. Maspero, Paris, 1974.
- MICHAUX H.  
*Choix de poèmes*  
 Gallimard, Paris, 1976.
- TROVATO V.  
*De l'alphabétisation à la Parlécriture*  
 in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin,  
 n° 14-15, p. 119-136, CIPA, Mons, 2011/2012 ;  
*Exclusion et alphabétisation*  
 in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin,  
 n° 16/17, p.169-182, CIPA, Mons, 2013/2014 ;  
*Pourquoi faut-il intégrer les migrants ?*  
 in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin,  
 n° 18, p.127-136, CIPA, Mons, 2015/2016.
- TROVATO V.  
*Une philosophie de l'alphabétisation : la Parlécriture*  
 CIPA, Mons, 2016.



## Familles, écoles, vers une culture commune ?

*Charlotte Faure, animatrice de l'association Par Chemins  
Aurélie Audemar, chargée d'appui pédagogique,  
Lire et Écrire Communauté Française – Belgique*

**« Les bulletins, j'y comprends rien ! » « La culture de l'École, c'est pas la nôtre... Ils ont leurs mots, on a les nôtres. » Ce n'est pas parce qu'on parle la même langue qu'on a la même culture... Alors comment se comprendre ? C'est pour tenter de répondre à cette question que les associations Par Chemins (Bourgogne) et Lire et Écrire (Belgique) ont croisé leur regard, leur expérience, et ont construit ensemble des outils de sensibilisation qu'ils viennent présenter sous forme de théâtre objet.**

### **Culture(s), de quoi parle-t-on ?**

Lire et Écrire, association belge d'alphabétisation, et Par Chemins, association qui milite pour le droit de réapprendre pour tous, ont comme objet et outil de travail la langue.

Toute langue est une manière de voir et de penser le monde. Elle est toujours l'expression d'une culture (culture familiale, culture d'une classe sociale, culture générationnelle, culture professionnelle, culture d'une administration, culture d'un quartier, d'une ville, d'une région, d'une institution...).

L'école est une institution et a sa propre culture, qui se manifeste notamment à travers la langue qui lui est propre. Les familles aussi ont leur propre culture. L'enfant acquiert la langue du milieu familial et se voit un

jour passer le portail de l'école, devenir l'élève contraint d'adopter la langue de l'école. Nous parlons aussi de familles francophones. Le voilà naviguant entre l'institution « famille » et l'institution « école », entre la culture « famille » et la culture « école », la langue de l'une et la culture de l'autre.

Les adultes avec lesquels nous travaillons en alphabétisation, pour qui la culture familiale était bien différente de celle de l'école, et qui se sont vu échouer au fond de la classe, redoubler, moqués, exclus de codes non partagés, ont deux possibilités : continuer à intégrer leur culture comme inférieure et subir l'exclusion dans la solitude et le silence ou entrer collectivement en dialogue interculturel pour transformer les rapports de force.

Nous considérons que l'illettrisme n'est pas un problème individuel et nous refusons tout système de société basé sur l'assimilation. En ce sens, nous recherchons, à travers les divers projets que nous menons, à construire un dialogue interculturel, que ce soit dans le cadre d'une école, d'un centre de formation... et plus largement dans la société, afin que chacun ait sa place, sans s'amputer de ses identités culturelles ni les imposer aux autres.

Ceci demande du temps, un engagement dans un processus collectif aux différentes étapes. La présentation des scènes de théâtre d'objet dans ce colloque en est une grande !

S'inscrire dans un tel travail de longue haleine n'est aussi possible qu'à condition de poser comme postulat de départ l'égalité des intelligences et du « tous capables » quel que soient son rôle, son statut, sa fonction.



Ce qui demande pour chacun des acteurs impliqués de sortir des places assignées par la société, l'école, la famille, soi-même : sortir de la place du formateur, de l'enseignant, de l'école qui « sait tout » et oser quitter une posture autoritaire de distributeur de savoirs, s'autoriser à apprendre de tous. De sortir d'une place d'analphabète/illettré qui « ne sait pas » et oser venir en formation, s'autoriser à apprendre, à donner son opinion, à en changer...

Poser une question quand on ne comprend pas, parler aux enseignants de ses enfants. Exprimer un désaccord implique de se considérer et d'être considéré comme un locuteur ou interlocuteur, d'oser penser par soi-même et se sentir partie prenante du monde de la langue française, français oral et/ou écrit, c'est-à-dire d'y entrer, d'y agir, d'y participer.

Dans l'exemple du projet de « théâtre d'objet », il n'est plus question de « formateurs » ou « d'apprenants » mais d'un « tous comédiens ».

### **Un exemple de construction de culture commune famille/école : l'action « coup de pouce » portée par l'association Par Chemins**

Par Chemins est une association qui milite pour le droit de réapprendre et qui met en place des actions qui permettent de mieux comprendre la problématique de l'illettrisme et d'aller chercher les invisibles. Exemples : sensibilisation, affiches, flyers, clip...

Sa particularité est qu'elle est co-pilotée par des personnes en situation d'illettrisme et d'autres... et le projet

associatif sert de prétexte, de contexte pour travailler les savoirs de base. C'est un des douze maillons de la Chaîne des Savoirs.

L'opération « coup de pouce » est née d'une situation de rupture que vivait une ambassadrice de Par Chemins, mère d'un élève en situation de décrochage et dans l'impossibilité de communiquer avec le lycée et avec son fils.

De son côté, l'institution scolaire était dans l'incapacité d'accompagner cet élève du fait d'un nœud de communication.

Il nous a semblé important de comprendre pourquoi la communication pouvait être si compliquée entre les familles et l'école, et, pour se faire, il fallait créer une occasion de croiser le regard des professionnels de l'enseignement – qui produisent les écrits destinés aux familles – et le regard des familles.

Nous avons donc invité parents, futurs parents, proviseurs de lycée, personnes en situation d'illettrisme, enseignants, conseillers principaux d'éducation, chercheurs... à réfléchir avec nous sur cette question.

Le groupe « Coup de pouce » était né et réunissait des représentants de l'institution et des familles dont certaines étaient en difficulté avec l'écrit.

Le groupe de pilotage était l'incarnation même de la diversité culturelle... *A priori*, les conditions étaient réunies pour qu'on ne puisse pas travailler ensemble, et pourtant...

## Les conditions pour que ça marche :

Nous avons pris le temps de croiser les regards, les cultures, les savoirs en partant du principe que chacun était expert de son expérience, que les savoirs de l'expérience avaient autant de valeur que les savoirs théoriques, et que la parole des familles avait autant de valeur que celle des professionnels. Ces principes ont été formalisés dans une charte.

Les familles ont d'abord partagé leur expérience de « non-communication » avec l'école, et les représentants de l'institution leur volonté de toucher toutes les familles.

Ensemble, nous avons cherché à comprendre, et très vite nous avons compris que l'essentiel du problème venait de l'écrit.

À la première réunion, nous avons trié les écrits que les familles pouvaient recevoir... et nous les avons classés en trois catégories :

- ceux qui ne donnent pas envie (règlement intérieur) ;
- ceux qu'on ne comprend pas (dossier de bourse) ;
- ceux qui font peur (convocation à la rencontre parents-profs).

La rencontre a provoqué des prises de conscience, des changements de regards, et la décentration nécessaire à toute rencontre interculturelle.

Croiser et partager les savoirs, cela n'a été possible que parce que chacun considérait l'autre comme porteur de savoirs, en capacité de penser, d'agir et d'agir avec les autres.

Les lycées ont fait confiance aux familles en difficulté pour proposer des outils de lecture de la situation, qui était plus qu'insatisfaisante.

Ce sont bien les personnes qui ont vécu de l'intérieur les situations d'exclusion avec l'école qui vont observer, prendre de la hauteur, analyser... pour agir et bouger les lignes.

Ils ont d'abord commencé par créer un questionnaire que les lycées ont distribué pour savoir entre autres comment les familles souhaitaient communiquer avec l'école.

Nombreux sont ceux qui ont répondu « par téléphone ». Le lycée a donc expérimenté des rencontres parents-profs par téléphone, premièrement avec des volontaires et des contreparties financières, et aujourd'hui sans rémunération... Tous ceux qui ont participé à cette expérimentation font le même constat : une relation facilitée, voire restaurée grâce à cette nouvelle modalité de communication. Tout le monde est gagnant : parents, lycée et élèves.

Telle est notre intention : prendre en compte l'expertise de chacun pour trouver du commun, quelque chose qui faisait que l'action que nous allions mener était source d'intérêt pour chacun...

Peu à peu, l'action s'est désaxée des intérêts individuels pour s'inscrire dans une démarche collective qui pouvait servir à d'autres personnes, dont certaines qu'on ne connaissait pas.

Pour nous, « Coup de pouce » c'est la rencontre entre plusieurs mondes, c'est pourquoi cette action s'inscrit pleinement dans l'interculturalité et dans l'alpha popu-

laire. Nous avons, à partir des expériences, des savoirs, des différentes cultures, construit un nouveau savoir qui autorise à penser qu'on peut agir pour changer les choses qui nous semblent injustes.

Pour en savoir plus sur le film « Coup de pouce », contactez la structure Par Chemins.

### **Regards croisés franco-belges sur la problématique de l'école et de l'analphabétisme**

Par Chemins et Lire et Écrire, nos deux associations engagées dans l'alphabétisation populaire, construisent ensemble depuis huit ans une réflexion et une action autour de questions relatives à l'illettrisme, via des projets européens.

Formateurs et apprenants des deux institutions apprennent, au fil des projets, à se connaître, à réfléchir ensemble, à questionner leur réalité culturelle. Désormais, ils se reconnaissent comme ambassadeurs du droit de réapprendre et se sentent appartenir à un collectif franco-belge qui leur donne envie d'agir ensemble.

Depuis un an, nous menons un travail commun sur la problématique de l'école comme fabrique de l'illettrisme, basé sur le principe du croisement des savoirs. C'est dans ce processus que s'inscrivent les scènes de théâtre d'objet qui ponctuent la journée, jouées par la troupe « les Invisibles ». Nous les avons construites, collectivement, ces deux derniers jours, spécifiquement pour ce colloque, avec l'aide de la Compagnie Buissonnière, compagnie de théâtre-action belge. Avant cela, nous avons eu des journées de travail franco-belges en Belgique, en mars, me-

nant à des travaux de recherche, et une autre rencontre est prévue en novembre pour mettre en commun tous nos matériaux et expériences autour de cette question de culture commune entre l'école et les familles populaires.

Aujourd'hui, cette expérience de théâtre d'objet dans un colloque, hors des lieux connus et familiers de notre quotidien de travailleurs et d'apprenants en alphabétisation, provoque de nouvelles rencontres entre des personnes qui n'auraient peut-être pas eu par ailleurs l'occasion de croiser leurs regards. Elle constitue ainsi, pour nous, un moment important dans la construction d'un dialogue interculturel indispensable à une société plus égalitaire.

# Comment favoriser le dialogue avec des personnes de cultures différentes, en prenant ces cultures comme point de départ ?

*Annie Janicot*

*Médiatrice de ressources et services*

*Réseau Canopé*

**Comment favoriser le dialogue avec des personnes de cultures différentes, en prenant ces cultures comme point de départ ? Sélection de ressources du Réseau Canopé qui présentent différentes manières de dialoguer, de la collecte et mise en partage des chants de l'enfance à l'intercompréhension linguistique en passant par l'utilisation de Google Street view afin de repérer les lieux d'origine et de permettre à chacun de s'exprimer.**

La problématique de cette année invitait à réfléchir sur les manières « d'établir un dialogue interculturel au sens où ce dialogue vise à établir des liens et des points communs entre différentes cultures favorisant la compréhension et le développement de solidarités sociales, culturelles et linguistiques ». Deux supports publiés par Réseau Canopé témoignent de cette approche permettant aux enseignants de favoriser un dialogue interculturel entre les enfants et avec les familles par des moyens différents, l'usage de Google Street View, d'un blog, et la collecte de chants d'origines diverses.

Le premier témoignage provient de la revue *Diversité*, régulièrement citée dans ce colloque. Le numéro publié début 2017 traite des mobilités et de l'accès au monde

et aux savoirs. Il propose un entretien avec un enseignant d'UPE2A<sup>1</sup> (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) qui, en parallèle de son métier d'enseignant, consacre du temps à la réalisation de films. Il reçoit dans sa « classe » des élèves de différentes classes dites ordinaires pour des temps spécifiques d'apprentissage intensif du français. Il adopte depuis ses débuts une démarche de type Freinet, c'est-à-dire qu'il fonde ses activités sur l'expression et le texte libres. Avec des enfants allophones, il essaie de créer du lien entre eux à partir de sujets d'expression authentiques et souvent en partant de dessins, tant que la parole et l'écriture ne sont pas immédiatement disponibles. « Le dessin libre est à mon sens le premier acte de communication authentique transculturel, dit Olivier Pagani dans l'entretien téléchargeable<sup>2</sup>, le travail peut consister à le transformer en texte libre [...] qui emmène avec lui [...], au jour le jour, du désir de langue orale et écrite ». Ainsi, ils parlent de leur voyage jusqu'en France (*Romani Street View*<sup>3</sup>, de 3' à 4'20 : du dessin au texte, « J'ai pris l'avion pour arriver en France »).

En 2007, il s'est rendu compte que moitié de ses élèves

---

<sup>1</sup> « Dès leur arrivée, les élèves allophones arrivants sont inscrits obligatoirement dans une classe ordinaire qui les accueille pour les apprentissages généraux (socialisation, métier de l'élève, autonomie...). Ils sont également inscrits en UPE2A pour suivre un enseignement intensif du français langue seconde en coordination avec les activités de leur classe d'accueil. »  
Source : [https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants\\_nouv\\_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf](https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/textes/annexe-9-Principes-de-fonctionnement-UPE2A-1er-d.pdf)

<sup>2</sup> Entretien avec Olivier Pagani, en bas de cette page : <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n187-1er-trimestre-2017.html>

<sup>3</sup> *Romani Street view*, un film d'Olivier Pagani, 2015, <https://vimeo.com/143235003>



provenaient de la même région de Roumanie, le secteur de Valea Seaca<sup>4</sup>. Il utilise alors un outil qui permet à tout un chacun de circuler «à pied» dans les rues du lieu choisi en déposant le bonhomme piéton sur une carte virtuelle : Google Street View. Il montre le pouvoir donné par l'outil (de 5'10 à 7'40 : visiter les cartes, entrer en Roumanie). Olivier Pagani explique que Google Street View «permet de récupérer de la géographie intime à distance, de la faire entrer dans la classe pour en faire quelque chose de commun». La situation provoque de la proximité et du questionnement.

Il va alors de surprise en surprise, découvrant que ces enfants roms, que l'on dit toujours sur les routes, cherchent leur maison (13'), repèrent la maison de leurs voisins, et découvrent sur les photos des membres de leur famille ou des proches. Sur le rôle de la maison, voir de 1 h 02 min 30 sec à 1 h 03 min 16 sec : la maison des trois petits cochons et la construction de maisons en mousse.

De cet évènement vécu en classe, il décide pendant l'été de faire un film qui devient un long métrage : *Romani Street view*. On le découvre dans le film retrouvant les enfants dans leur cadre familial. Les réactions des parents sont diverses : accueillantes, intéressées, mais aussi méfiantes parfois, au départ (de 9'40 à 11'25 : avec les enfants et les adultes, sous un parapluie. Puis de 15'37 à 16'50).

Petit à petit, un véritable échange s'établit : il est question de baptême, de types et de prix des maisons (20'), du travail des hommes et d'une femme (52'28 à 55'40) !

---

<sup>4</sup> <https://goo.gl/maps/LujZmWDNJ152>

C'est plus qu'un aperçu de la Roumanie, Olivier Pagani comprend mieux la culture rom et surtout, notamment en classe avec tous ses élèves, il se situe comme un assistant du discours, il reformule, fournit un mot manquant, stimule les échanges en langue française.

Cet enseignant utilise un autre outil créateur de mémoire et de liens, un blog : <http://demonsaumonde.free.fr>. Les élèves y trouvent une motivation pour la publication, puis le moyen de mesurer l'évolution de leurs textes en cours d'année ou bien les années suivantes (voir *Romani Street view* à 8'30, puis à 1 h 6 min : souvenirs d'école, textes).

On retrouve dans cette action la problématique décrite pour le colloque : « la compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer, échanger... Elle passe par la compréhension des attitudes, des comportements, des systèmes de valeurs, du contexte culturel de l'interlocuteur ». Et Olivier Pagani précise comment il passe de la classe à l'extérieur : « J'essaie de monter en gamme, ou en effets, pour que la production des élèves soit visible sur un quartier et au-delà, et que le problème que soulève la présence de ces enfants atypiques [...] devienne une solution interculturelle joyeuse et simple ».

La deuxième ressource propose une réponse à l'une des questions posées dans la problématique du colloque : en quoi les pratiques artistiques peuvent-elles favoriser l'émergence d'un dialogue interculturel ?

En Seine-Saint-Denis, des conseillers pédagogiques ont proposé en éducation musicale un projet de collecte et de partage de chants et comptines. Ce projet est décrit dans l'ouvrage *À travers vies, à travers chants : le patrimoine*

*chanté des familles à l'école*<sup>5</sup>. Les parents de différentes classes ont été invités à enregistrer des chants appartenant au patrimoine de leur pays d'origine, à les faire apprendre aux élèves s'ils le souhaitaient (soutenus par des intervenants en musique ou par les enseignants) et à assister à un spectacle de fin d'année. Une vidéo sur DVD et les textes reproduits et traduits leur ont été envoyés.

« La langue, c'est le pays des merveilles où les parents apprivoisent leur bébé, le modèlent, le sculptent, l'imprègnent de parfums colorés et de saveurs aigres-douces, tendres ou épicées. Ils lui fabriquent ainsi, grâce au soleil de la parole, au gré du vent, du temps et des rencontres, le cocon le plus singulier pour l'accrocher à l'arbre de la vie » écrit Catherine Juliet-Delpy dans l'avant-propos, en insistant sur le rôle de la « société d'accueil [qui doit permettre] à ces parents d'habiter leur langue comme terre d'exil ».

Le livre expose en première partie comment s'est fait le collectage des chansons, et en deuxième partie la mise en œuvre du projet et les apprentissages visés. Il propose de nombreux textes, et le diaporama rassemble des témoignages explicitant les enjeux et les modalités du projet. Une enseignante explique que le rapport aux familles et la place des enfants dans la classe s'en sont trouvés changés. Un exemple est donné de l'intérêt des familles pour le projet : une maman explique ne pas s'être présentée au tout début du projet parce qu'il lui fallait demander une journée de congé ! (de 12'18 à 14'20 : l'engagement d'une maman). Les parents qui se trouvaient un peu

---

<sup>5</sup> <https://www.reseau-canope.fr/notice/a-travers-vies-a-travers-chants.html>

démunis ont pu consulter des livres des éditions Didier Jeunesse qui proposent des berceuses ou comptines de différentes cultures (*les Berceuses du baobab*, *Berceuses et comptines berbères*, *Comptines et berceuses tsiganes*, etc).

Les effets sur le développement des enfants ne sont pas négligeables. Le DVD permet de les entendre chanter et passer d'une langue à l'autre avec une grande aisance (de 6'37 à 7'48 : on entend un enfant puis tous les enfants). Capacité d'écoute, développement de l'oreille, habileté de prononciation et de rythme, enrichissement culturel, développement de la mémoire, regard sur des graphies variées : les compétences sollicitées sont multiples.

## Bibliographie

— PAGANI O.

*La créativité comme un continuum*

Diversité n° 187, p.142-148, 2017.

— GROSLEZIAT C.

*À travers vies, à travers chants :*

*le patrimoine chanté des familles à l'école.*

CRDP, Créteil, 2011.

# Apprentissage du français et dialogue interculturel, entre « pédagogie » et enjeux socio-politiques (Synthèse)

*Hugues Lenoir*  
*Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation*  
*à l'université Paris Nanterre*

**« Je peux me débrouiller même si je sais pas lire.  
Mais tu as toujours besoin d'aide. »**  
**Bernadette, une invisible de Par Chemins**

Le 5 octobre 2017, comme chaque automne, il s'est tenu à Reims, dans les locaux du Canopé Grand-Est, le colloque annuel de l'association Initiales. Comme chaque année, nous avons frôlé le sommet des arbres grâce à la participation de divers spécialistes et d'un public à la fois nombreux, intéressé et impliqué dans la possibilité d'accès, pour tous et toutes, à une langue et une culture émancipatrice. Accès à la culture, sans pour autant renoncer à d'autres langues et à d'autres cultures. Accès à la culture et à la langue tout en conservant une distance critique vis-à-vis d'elles, y compris pour la langue et la culture hexagonales qui, comme tous les ensembles culturels, contiennent aussi des éléments d'aliénation, des croyances a-scientifiques, voire de soumission à des ordres passés.

Ce colloque fut donc riche d'approches et de débats mais il fut aussi le temps et la marque d'un paradoxe. En effet, nous pensions que les approches pédagogiques, méthodologiques et didactiques autour de et sur l'ap-

apprentissage du français occuperaient une large part des temps d'intervention, et de fait il n'en fut rien. Certes, elles furent présentes mais, *de facto*, ce sont les enjeux socio-politiques du dialogue interculturel qui dominèrent les débats. Ce texte, qui a pour but de rendre compte de la richesse du colloque, sera donc comme lui « déséquilibré ». Dans une première partie, j'évoquerai les éléments touchant à l'apprentissage du français en milieu interculturel et, dans une seconde, la dimension socio-politique soulignée ci-dessus.

### **L'apprentissage du français**

L'apprentissage du français est bien évidemment pour les individus un enjeu important pour réussir – selon les volontés – son insertion ou son intégration. Il convient donc pour cela de s'y investir mais il est aussi nécessaire de trouver des structures d'éducation formelle ou informelle qui autorisent et favorisent ce double mouvement. En effet, comme le rappelait Aurélie Audemar de l'association Lire et Écrire de Bruxelles, « La langue est une manière de voir et de comprendre le monde<sup>1</sup> », de comprendre « son » monde. De fait, accéder à une nouvelle langue facilite et/ou permet l'accès à un « autre monde ». La socialisation première produite par la langue d'origine se voit donc interrogée lors de l'accès à une langue seconde, ce qui n'est pas sans produire chez les apprenants des questionnements, des transformations, des déséquilibres voire des refus et des souffrances... S'engager dans une autre langue, c'est s'engager dans un autre monde. Ce n'est donc pas une mince aventure, car au bout du chemin se profile ce que les sociologues appellent un processus de socialisation secondaire, avec son lot d'évolutions.

Accéder à la langue des « autres » n'implique pas non plus nécessairement de se plier aux canons académiques. C'est l'approche que nous a proposé Vincent Trovato d'Alpha Mons (Belgique). Pour lui, il s'agit de favoriser un accès à la langue « pour s'exprimer et non [...] pour enfermer dans des carcans institutionnels ». La langue avec ses éventuelles approximations devient du même coup « une marque de personnalité », une quasi œuvre de soi. Une telle approche a sans doute le mérite de briser les inhibitions liées au « bien » parler et au « bien » écrire, au parler « comme »... ce qui implique aussi pour les formateurs et formatrices de renoncer à des formes d'évaluations stigmatisantes et à des jugements de valeurs souvent contre-productifs. Échapper à la langue de l'école ne signifie pas non plus renoncer à la belle langue. En tout état de cause et de conception, la langue reste un outil d'appréhension des idées pour agir et pour énoncer « l'histoire des peuples, de leurs traditions et de leurs voyages ». En d'autres termes, son usage ou plutôt ses usages et « mésusages » deviennent des espaces interculturels. Hervé Adami, quant à lui, a souligné que « toute langue contient des implicites » que la langue académique même maîtrisée ne suffit pas à décoder. Implicites qui bien souvent sur le terrain interculturel sont sources de compréhension « non verbale » et/ou d'incompréhension. C'est pourquoi Hervé Adami préfère utiliser le concept de « langue-culture » pour éclairer son propos. Concept de « langue-culture » qui permet de mieux appréhender la dimension non dite de toute langue qui, au-delà de véhiculer des mots et des images, véhicule des histoires individuelles et collectives, une culture et parfois même une « civilisation » dans sa complexité et ses diverses manifestations. L'apprentissage d'une langue seconde né-

cessite donc la rencontre de deux — quelquefois davantage — langues-cultures et leurs appareillages implicites et extra-linguistiques, ce qui implique pour les sujets un travail cognitif de construction-déconstruction, d'interrogation de soi et son monde, de l'autre et de l'autre monde. Ce voyage dans les langues est souvent long et difficile avant de retrouver de nouveaux équilibres linguistiques et identitaires. Et au bout de la route il faut accepter d'écarter et/ou de renoncer à certains éléments de sa culture d'origine parfois faite de demi-vérités et de croyances erronées. De plus, il convient aussi d'en finir avec une conception fixiste des cultures, toujours multiples et diverses dans leur essence même et qui n'ont cessé d'évoluer, de se transformer en toute période.

### **Les enjeux socio-politiques**

Comme je l'ai mentionné en introduction, les enjeux socio-politiques du dialogue interculturel dominèrent les échanges lors de ce colloque. D'entrée de jeu, le représentant de la DRAC a souligné que le refus du dialogue interculturel annonçait fort souvent des formes de repli identitaire et a souligné les risques d'une telle posture pour nos sociétés. Ainsi posé, le dialogue interculturel n'apparaît plus seulement comme la possibilité d'accès à une langue d'usage, à une «langue-culture», mais aussi et surtout, comme l'accès à une langue de compréhension, de tolérance et de respect de l'autre. En ce sens, Hamid Brohmi a fortement martelé que le dialogue interculturel permettait de «déconstruire les discours de haine et d'exclusion» souvent réciproques et qui, bien souvent, sont les fruits amers du «choc des ignorances». Ignorances réciproques,



souvent entretenues par les « faiseurs d'opinion », qui peuvent quelquefois même conduire à la confrontation suite à d'outrageantes simplifications conceptuelles et culturelles. Pour Brohmi et beaucoup d'autres, « toutes les civilisations se nourrissent les unes des autres », l'histoire des langues et des mathématiques en témoignent. Et, en conséquence, « se refermer, c'est s'appauvrir ». Il convient donc pour les acteurs de l'interculturel de briser les représentations, de combattre les stéréotypes et les fausses évidences, d'accepter les regards croisés et critiques, en bref, de faire son deuil d'une quelconque supériorité. Il faut œuvrer collectivement à faire accepter la « richesse des cultures » et surtout faire entendre à tous et toutes que « plus on apprend, plus on comprend et plus on s'enrichit ». Marie Treps a aussi abondé en ce sens. Elle a rappelé que « les mots voyagent » et ont toujours voyagé et que les échanges interculturels et linguistiques se firent depuis la nuit des temps. L'enjeu étant de faire des mots des autres les nôtres en les acceptant comme tels ou les « accommodant » aux réalités locales. Glissement de sens et appropriations légitimes, car les mots véhiculent du sens et du symbole, en se gardant toutefois de transformer et d'accepter qu'un vocable « positif » se transforme en un vocable péjoratif, discriminatoire et offensant, comme ce fut le cas de bien des termes issus de terres lointaines. Par les mots se joue souvent l'entrecroisement des cultures. Aux acteurs de l'interculturel de veiller à ce que ce mouvement d'import-export linguistique soit et devienne un plus d'humanité et de tolérance. Belle illustration de ces ouvertures pontées par Christine Mennuni de l'association Réponse qui a informé l'assemblée du fait que les nombreuses migrations de Lorraine font mainte-

nant partie intégrante de son patrimoine culturel, illustrant ainsi que les migrations sont en elles-mêmes un dialogue et en dialogue.

L'expérience de l'association Par Chemins et de son initiative intitulée « Coup de pouce », qui vise à favoriser une meilleure compréhension entre les parents et les institutions scolaires, a mis en exergue que la problématique interculturelle n'est pas qu'une question de géographie et d'éloignement. L'école, au sens large, a sa propre culture qui n'est pas toujours partagée. La distance culturelle et sociale — le même constat a été fait en Belgique francophone par l'association Lire et Écrire — entraîne et renforce souvent les incompréhensions et *de facto* pour certains parents la possibilité de comprendre les messages des institutions scolaires et de participer pleinement au parcours éducatif de leurs enfants. En effet, trop souvent, le message de l'école est porteur de « mots qui ne sont pas les nôtres [...], des mots qu'on ne comprend pas, des mots qui ne font pas envie, des mots qui font peur » et qui marquent une grande distance culturelle. Ainsi, l'interculturel est à nos portes et nécessite ici aussi le plus possible de dialogue et d'intercompréhension pour changer le réel et ses facteurs d'incompréhension, de refus réciproques voire d'exclusion et/ou d'auto-exclusion. Dialogue qui a pour finalité de faire évoluer la posture des acteurs, de les faire sortir de places « assignées » par l'école et la société et de construire ainsi une culture commune.

Le dialogue interculturel s'inscrit donc dans une dialectique vertueuse où tous ont à y gagner et possiblement y gagner en liberté. C'est ce qu'a souligné Vincent Trovato pour qui la langue est « un outil de rapports sociaux et

un instrument de la transformation des individus en sujets libres»: une bonne occasion de sortir de sa coquille. Affirmation, semble-t-il, partagée par de nombreux participants pour lesquels le dialogue interculturel se conjugue souvent avec des processus de conscientisation et d'émancipation permettant d'aller jusqu'à échapper aux idées reçues, y compris celles de sa propre culture, et dans le même mouvement de s'en libérer.

### **Pour conclure**

Colloque riche et diversifié qui, au-delà des propos des uns et des autres, a été émaillé de saynètes évoquant des situations d'incompréhension scolaires. Saynètes de « théâtre d'objet » réalisées par des apprenants et « ambassadeurs » belges et français — « des invisibles qui ont des choses à dire » — et qui mirent le doigt sur ces mots « qu'on ne comprend pas... » et qu'il est nécessaire de mettre en dialogue.

Échanges tolérants qui permirent, après Albert Jacquart, de voir en l'autre « une source de ma propre construction », mais qu'à cette fin, comme l'a souligné Charlotte Faure, il est important de « militer pour le droit pour tous de réapprendre » et de se re-construire. Quant à moi, en guise de mot de la fin, je m'autorise à paraphraser une belle formule de Michel Bakounine qui s'inscrit bien dans l'esprit des propos tenus à Reims en ce mois d'octobre, à savoir: « La culture d'autrui étend la mienne à l'infini ».



## Photographies du colloque



*Vue d'ensemble de la salle*



*Marie Treps, à la rencontre de ses lecteurs pendant le colloque*



*Claire Extramiana  
et Hervé Adami*



*Charlotte Faure, association Par Chemins  
et Aurélie Audemar, Lire et Écrire  
Communauté Française – Belgique*



*Hugues Lenoir, Université Paris-Nanterre  
et Christine Mennuni, présidente de  
l'association Réponse*



*« Les Invisibles ont des choses à dire... »  
Saynètes théâtrales qui rythment  
les travaux du colloque*



*Denis Conus, Préfet de la Marne  
et André Markiewicz, DRAC Grand Est,  
suivent les conclusions du colloque*



*Délégué par la Ministre de la Culture,  
Denis Conus, Préfet de la Marne,  
remet à Edris Abdel Sayed les insignes de  
Chevalier de l'ordre des Arts et des Lettres*

## Références bibliographiques

- ABDEL SAYED E.  
*Diversités culturelles et apprentissages*  
Initiales, 2008.
- AMSELLE JL.  
*L'Occident décroché :  
Enquête sur les postcolonialismes*  
Stock, Paris, 2008.
- BAYART JF.  
*Les Études postcoloniales. Un carnaval académique*  
Karthala, Paris, 2010.
- CUCHE D.  
*La notion de culture dans les sciences sociales*  
La Découverte, Paris, 2010.
- DERRIDA J.  
*L'écriture et la différence*  
Éditions du Seuil, Paris, 1967.
- FREIRE P.  
*L'éducation : pratique de la liberté*  
Éditions du Cerf, Paris, 1971 ;  
*Pédagogie des opprimés*  
Éditions F. Maspero, Paris, 1974.
- GROSLEZIAT C.  
*À travers vies, à travers chants :  
le patrimoine chanté des familles à l'école.*  
CRDP, Créteil, 2011.
- LÉVI-STRAUSS C.  
*Race et histoire.*  
Denoël, Paris, 1952.

- MICHAUX H.  
*Choix de poèmes*  
Gallimard, Paris, 1976.
- PAGANI O.  
*La créativité comme un continuum*  
in Diversité n° 187, p.142-148, 2017.
- SEN A.  
*Identité et violence*  
Odile Jacob, Paris, 2015.
- TROVATO V.  
*De l'alphabétisation à la Parlécriture*  
in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin,  
n° 14-15, p. 119-136, CIPA, Mons, 2011/2012 ;  
*Exclusion et alphabétisation*  
in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin, n°  
16/17, p.169-182, CIPA, Mons, 2013/2014 ;  
*Pourquoi faut-il intégrer les migrants ?*  
in Cahiers du Réseau Linguapax Network Bulletin,  
n° 18, p.127-136, CIPA, Mons, 2015/2016.
- TROVATO V.  
*Une philosophie de l'alphabétisation : la Parlécriture*  
CIPA, Mons, 2016.



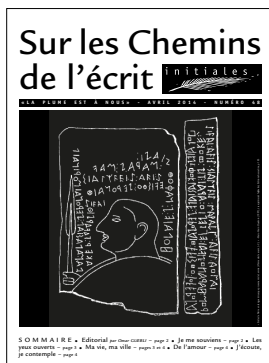
## L'association Initiales publie...

L'association Initiales publie deux journaux dont les objectifs sont de valoriser l'expression écrite des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme et de contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques. Les deux journaux s'inscrivent dans une dynamique régionale (Grand Est), interrégionale et transfrontalière.

### *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous*

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de bibliothèques, de Maisons d'Arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux... « Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous » inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.

Format 30 x 42, 4 pages, 3 numéros par an.



### *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences*

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques : ouvrages récents, outils pédagogiques, événements... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

Format 30 x 42, 4 pages, 3 numéros par an.



Achevé d'imprimer en juillet 2018,  
sur les presses de l'Imprimerie Gueblez.  
Textes composés en Legacy Sans ITC Std.  
Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2018.



La réalité multiculturelle et plurilingue de nos territoires peut devenir une source d'incompréhension et de conflits. D'où la nécessité d'être en mesure d'établir un dialogue interculturel au sens où ce dialogue vise à établir des liens et des points communs entre différentes cultures favorisant la compréhension et le développement de solidarités sociales, culturelles et linguistiques.

Comment peut-on, à travers les actions d'éducation, de formation et d'accompagnement, transmettre les compétences et les savoirs pouvant faciliter le vivre-ensemble et mieux, le faire-ensemble ? Comment construire une compétence interculturelle en interaction avec l'apprentissage de la langue française ? De quels savoirs et savoir-faire parlons-nous ? En quoi les pratiques artistiques peuvent-elles favoriser l'émergence d'un dialogue interculturel ?

Des approches pédagogiques menées en France et en Belgique sont présentées et communiquent dans cette publication quelques éléments de réponse.



initiales