

# Culture et maîtrise du français



initiales



## en Région Grand Est

يُولِدُ النَّاسُ احْرَارًا سُوَاسِيَّةً

*(Re)trouver le goût d'apprendre*

*D'une langue à l'autre, cultures d'origine et apprentissages*

يُولِدُ النَّاسُ احْرَارًا سُوَاسِيَّةً

يُولِدُ النَّاسُ احْرَارًا سُوَاسِيَّةً

Coordination *Edris Abdel Sayed*





Présidente d'honneur

*Colette Noël*

Président

*Omar Guebli*

Directrice

*Anne Christophe*

Coordinateur de l'ouvrage

*Edris Abdel Sayed*

Ont collaboré

*Florence Bonnefond*

*Marcel Christophe*

Illustration de la couverture

*Hassan Massoudy (Flammarion 1981. BN).*

*Première phrase de la Charte des droits de l'homme*

*« Tous les hommes naissent libres et égaux » répétée en douze styles différents.*

*A. Duchesne et Th. Leguay, Lettres en folies (1999), éditions Magnard*

Conception graphique

*Lorène Bruant*

*Happy Hand Création*

Impression

*Imprimerie des Moissons*

*Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2017*

Initiales

*Passage de la Cloche d'Or*

*16 D rue Georges Clemenceau*

*52000 Chaumont (France)*

*Tél : 03 25 01 01 16*

*Courriel : initiales2@wanadoo.fr*

*Site : www.association-initiales.fr*

# Ouvrages parus et disponibles auprès de l'association *Initiales*



La question de l'illettrisme  
*Initiales*, 1998



Ecrire 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  
en question  
*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 *Initiales, avril 2004*



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



## La langue, véhicule des cultures *Initiales, décembre 2005*



## Art, culture et illettrisme *Initiales, décembre 2006*



## Ateliers d'écriture et illettrisme *Initiales, décembre 2007*



## Diversités culturelles et apprentissages *Initiales, décembre 2008*



## Illettrisme : compétences-clés et itinéraires de réussite

### Initiales, décembre 2009



## Illettrisme : le défi de la créativité

### Initiales, décembre 2011



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

### Initiales, décembre 2012



## Pratiques de l'écrit et culture numérique

### Initiales, décembre 2013



## Illettrisme et construction de soi

### Initiales, décembre 2014

Merci à toutes les personnes qui nous ont entourés par leurs encouragements tout au long de cette action, notamment :

*Sophie Abellan – Safia Ben-Ammar – Jacques Deville – Claire Extramiana – André Markiewicz – Elise Mérigeau – Leandro Montello França – René-Paul Savary.*

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*

*CANOPE Grand Est - Atelier CANOPE de la Marne*



# Sommaire

## **Introduction**

*Edris Abdel Sayed* – page 11

## **Première partie :**

### **(Re)trouver le goût d'apprendre**

De la motivation à l'efficacité des apprentissages tout au long de la vie  
*Pierre Frackowiak* – page 14

De ce qui motive à entrer en formation en alphabétisation à ce que cela nous apprend sur nos pratiques

*Benoît Lemaire, Sabine Denghein* – page 26

De la vulnérabilité à la co-construction d'un nouveau rapport aux savoirs

*Adeline Sarot* – page 33

Apprendre, c'est se mettre en chemin

*Francesco Azzimonti* – page 50

(Re)trouver le goût d'apprendre (synthèse)

*Hugues Lenoir* – page 53

## **Deuxième partie :**

### **D'une langue à l'autre, cultures d'origine et apprentissages**

Pour une hospitalité linguistique  
*Abdellatif Chaouite* – page 66

Vers une éducation langagière plurilingue et inclusive : l'expérience de DULALA

*Coline Rosdahl* – page 76

Ancrage local à Molenbeek et ancrage dans sa culture d'origine

*Bénédicte Verschaeren* – page 80

« Oh là là, ces Français ! » Du pire au meilleur comment le monde parle de nous  
*Marie Treps* – page 89

Des supports pédagogiques  
*Annie Janicot* – page 94

D'une langue à l'autre, cultures d'origine et apprentissages ou les vertus du métissage (synthèse)  
*Hugues Lenoir* – page 98

**Quelques références bibliographiques –**  
page 105

**L'association Initiales publie... – page 107**

# Introduction

*Edris Abdel Sayed  
Directeur pédagogique régional d'Initiales*

Cet ouvrage résulte des travaux conduits lors de deux rencontres régionales et transfrontalières portant sur les questions liées à l'action culturelle et à la maîtrise de la langue.

La première partie interroge le champ de la motivation. Les motivations pour apprendre peuvent être redevables du contexte économique, social, familial, culturel, d'une personne et de ses besoins immédiats. Le rôle de l'apprenant-stagiaire est de s'engager du mieux qu'il peut dans les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant ou le formateur dans le cadre de différentes situations pédagogiques. Pour autant, à l'école comme au sein des dispositifs de formation d'adultes, nombreux sont ceux pour qui la démarche d'apprendre ne va pas de soi. Comment établir des liens entre la formation, l'épanouissement personnel et la reconnaissance sociale ? En fonction des différents âges de la vie, quelles sont les clés pour motiver et relancer le processus d'apprentissage ?

La seconde partie porte sur le passage d'une langue à l'autre. La multitude des situations rencontrées au sein de l'école comme dans les lieux d'apprentissage pour adultes nous amène à nous interroger sur les éléments à prendre en compte pour contribuer à la réussite des enfants et des adultes allophones.

Aujourd'hui, comment prendre en compte les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme dans l'enseignement de la langue française auprès des enfants et des adultes allophones ? Quelles pistes de travail mettre en œuvre pour faciliter l'entrée dans la langue et dans la culture du pays d'accueil ?

Des chercheurs et des praticiens communiquent dans cette publication quelques éléments de réponse.



# *Première partie : (Re)trouver le goût d'apprendre*



# De la motivation à l'efficacité des apprentissages tout au long de la vie

Pierre Frackowiak  
Inspecteur Honoraire de l'Education nationale

*Quand il s'agit de traiter le problème de l'échec des apprentissages, le mot « motivation » surgit facilement et l'expression « manque de motivation » apparaît souvent, par exemple dans le discours de formateurs, comme une fatalité ou un obstacle insurmontable qui les laisse démunis. On verra que le problème est d'autant plus préoccupant, depuis longtemps, depuis que l'on s'est intéressé à la notion d'échec scolaire, que les mots « désir » et « plaisir » sont exclus des commentaires pédagogiques, des programmes et des instructions officielles. Re-trouver le goût d'apprendre, ou le trouver, car le plus souvent, il n'a pas été perdu puisqu'il n'a jamais existé ou si peu, une priorité pour tout éducateur, pour la lecture, mais également pour tout autre savoir.*

## (Re)trouver le goût d'apprendre...

C'est étonnant comme, en matière d'éducation, exploitant la nostalgie, la conviction que ce qui a réussi pour nous dans le passé doit réussir pour les autres aujourd'hui et demain, à condition de travailler comme nous prétendons l'avoir fait. Pour tous les autres ! On oublie en effet que dans ma génération et dans quelques-unes qui ont suivi, le pourcentage de ceux qui ont réussi était d'une faiblesse telle que même des responsables conservateurs, au terme des années 1960, ont estimé qu'il était urgent de changer, même si un ministre aussi brillant que célèbre, Edgar Faure, disait : « Voilà que s'avance l'immobilisme et on ne sait comment l'arrêter. »

Les « re » envahissent régulièrement médias et cafés du commerce, même aujourd'hui, quand, dans le discours d'une ministre considérée comme progressiste, on affiche comme refondateur le retour, le RETOUR, toujours le retour, comme si, au cours des quarante dernières années, l'école avait tourné la page. Le retour aux fondamentaux, aux bases, au lire/écrire/compter, au vocabulaire, à la

grammaire, est toujours à la mode. Avec, bien trop souvent malheureusement, ce que Philippe Meirieu considère comme un déni de la pédagogie. Ce déni que la technocratisation, l'administratrisation, la déshumanisation du système éducatif ont terriblement accentué au cours de ces dernières années en France.

On évalue ou on prétend évaluer, on détecte les fautes, les carences, les faiblesses, et on établit des feuilles de route, comme dans l'industrie et dans la banque, on quantifie les objectifs sans trop se poser cette question clé : comment cet enfant ou cet adulte a-t-il pu en arriver là, alors que son intelligence est visiblement normale, voire supérieure ? Et on RE médie. Dispositifs, moyens, injonctions se mettent en place en oubliant ce qu'est réellement cet enfant et cet adulte. Pour reprendre l'expression de l'un de mes copains de promotion d'inspecteurs qui a exercé longtemps dans ce département pétillant, Georges Gauzente, on croit de bonne foi que l'on peut remédier ce qui n'a pas été médié.

Ce phénomène du « re » est bien inquiétant. On ne prétend jamais que pour résoudre les problèmes de transport collectif, la solution est le retour aux diligences. On n'oseraient pas dire que si les pannes de TGV et les retards se multipliaient, il faudrait mettre des diligences sur les rails. Cette image du retour au passé fortement diffusée par les grands médias qui ne font que renforcer l'opinion publique sans l'informer objectivement est très nocive. La santé, la sécurité, la protection de l'environnement bénéficient d'un tout autre traitement que l'éducation. Et quand il s'agit de la lecture par exemple, on se précipite sur des médecins qui ne sont nullement compétents dans le domaine des apprentissages ou vers des neuroscientifiques, en choisissant bien ceux qui démontrent ou tentent de démontrer complaisamment que la connaissance actuelle du cerveau prouve que les bonnes vieilles méthodes qui avaient fait la preuve de leur inefficacité hier, sont bien les meilleures aujourd'hui.

Il s'agit de résister à la tentation du « re » pour trouver, le plus souvent plutôt que retrouver, ce goût d'apprendre à tout âge.

### **Trouver et construire le goût d'apprendre**

Quand il n'a jamais été trouvé parce que la fatalité et la résignation ont gagné ce gamin de Lycée Professionnel qui disait à l'un de ses professeurs ouvert au dialogue : « Mon père est pourri, je suis pourri, au sens de foutu, c'est normal ». Le goût d'apprendre n'a jamais été trouvé parce que les déterminismes sociaux ont pesé pour faire admettre comme inéluctable que lorsque l'on a le sentiment de ne pas avoir sa place dans la société, de ne pas exercer de responsabilité, de ne pas exister en fait dans le règne des experts qui pensent et décident pour nous, pourquoi apprendre ? Il suffit d'appliquer des consignes, de reproduire des actions, d'appliquer (les mots application, exercices, écoles m'ont toujours hérisse). Pourquoi apprendre ? La publicité actuelle d'une grande marque automobile ne cesse de dire « c'est simple » comme pour dissuader de penser.

Quand il a existé et qu'il a été étouffé, notamment par l'école, il est alors très difficile à Retrouver. Pour rechercher des solutions, il vaut mieux avoir réfléchi aux facteurs qui ont produit cette disparition du goût d'apprendre, ne serait-ce que pour éviter de les faire surgir à nouveau.

### ***L'absence de sens des activités imposées, leur émiettement***

L'absence de rapport lisible avec le réel, avec la vie, avec l'environnement immédiat. L'importance des savoirs extérieurs à l'école, ceux de l'apprenant, ceux de sa famille, est toujours négligée, voire méprisée.

### ***Le danger de la mécanique implacable qui ignore l'intelligence***

Un grand chercheur à l'INRP (institut national de la recherche pédagogique) au début des années 1980, Victor Host, soulignait que toute action pédagogique nécessitait trois types d'activités :

1. Des activités de découverte, de construction du savoir, d'expression/communication.
2. Des activités de structuration, de réinvestissement, d'exercice, de fixation.
3. Des activités d'évaluation.

Sur la base d'observations « armées » (enregistrements, décryptages, analyses), il constatait que 10%, voire moins quand on exclut le dialogue socratique avec des réponses incluses dans les questions magistrales ou induites, étaient consacrés aux activités de type 1. Les recherches actions de cette époque ont été abandonnées, mais il est bien peu probable que les proportions aient nettement changé. Et ce dans toutes les disciplines.

La démarche d'apprendre ne va pas de soi, et comme le souligne Philippe Meirieu : « Attendre l'émergence du désir d'apprendre est une impasse ». Dans un ouvrage publié en 2013 aux éditions ESF, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* où il consacre une trentaine de pages à la motivation, il souligne : « Les pédagogues ne s'y sont pas trompés ; ils tournent autour de cette question depuis des siècles, fascinés par cette béance qui remet en question toutes les bonnes volontés du monde. Et Célestin Freinet, lui-même, malgré sa confiance dans la « nature de l'enfant », ne s'y trompait pas : il savait bien que quand il s'agit de faire boire un cheval, on ne doit pas s'inquiéter outre mesure car, pour peu qu'il fasse chaud et qu'on le prive de boire, le cheval finit toujours par avoir soif. Mais quand il s'agit d'enseigner le théorème de Thalès, ce n'est pas tout à fait la même chose : il ne suffit pas d'en priver les élèves pour qu'ils viennent le réclamer !

Ainsi, même pour ceux et celles qui, comme moi, voulaient se débarrasser de la question en affirmant que la réussite crée la motivation, il y a, de toute évidence, un « reste » qui résiste : on n'évacue pas si facilement la question du désir »

Ceci étant, j'y reviendrai, on n'apprend pas si l'on est toujours et parfois dès le début en échec. C'est la raison pour laquelle je n'aime pas trop le concept de « pédagogie de l'erreur »

### **Exemples de dégâts de l'école ou d'ignorance de la place de l'élève dans un système éducatif**

#### ***L'ennui***

Un sujet quasiment tabou qui fait fortement réagir des enseignants dans les amphis quand j'aborde le sujet, chacun

considérant qu'avec lui ou elle, les élèves ne peuvent pas s'ennuyer, avec les collègues, peut-être, mais pas avec lui. Et pourtant... Il suffit d'écouter nos enfants et nos petits-enfants, même ceux que nous avons formatés pour être des élèves dociles, pour comprendre à quel point l'ennui est une maladie d'un système sclérosé sur ses disciplines et sur des principes supposés éternels. Comment apprendre quand on s'ennuie, voire quand on ne comprend rien à ce qui se passe ?

*Simon et l'aéronautique*

Simon est passionné par l'aviation depuis sa petite enfance. Il a accumulé des connaissances qui étonnent les pilotes professionnels, les guides des musées de l'aviation, etc. Connaissance des avions et de leur histoire, physique, météorologie, etc. Pilote à quinze ans. Avec passagers à dix-sept ans et demi... Rejet de l'école. Insuffisance de travail, menace de redoublement en seconde... En une dizaine d'années de scolarité (de huit à dix-huit ans), pas une seule fois, un enseignant ne s'est intéressé à ce savoir extra-scolaire, n'a pensé que ses apprentissages scolaires pouvaient être favorisés si on les reliait à ces savoirs...

*Jordan et le moteur de mobylette*

Evidemment, quand j'évoque le cas de Simon, on me rétorque qu'il s'agit d'un enfant de riches, que ses parents trouveront des voies qui le sortiront de l'échec, etc. Alors, enfant de pauvres moi-même, je pense à Jordan qui démonte des moteurs de mobylette avec son père illétré, dans le bidonville de banlieue. Il nettoie les pièces et les place dans l'ordre sur une planche. Et il explique cet ordre pour un prochain remontage avec un langage certes sommaire mais contenant de manière sous-jacente des structures syntaxiques complexes. Il faudrait peu de choses pour qu'il parvienne à verbaliser correctement et à exister... Sûrement pas avec des leçons de grammaire et des bases. On pourrait même écrire pour lui et aborder la lecture... autrement qu'avec le support de petites poupées qui font « u » ou d'une méthode avec Boule et Bill.

*« C'est pas les plus gros les plus méchants »*

Je ne connais pas le prénom de cet enfant hirsute, dont les parents nomades sont de passage dans le quartier. Il est au

fond de la classe. Il feuillette un vieux manuel de lecture qui ne lui dit rien. Le maître exploite une page de « Boule et Bill », une bande dessinée connue dans laquelle un chien se promène avec un os dans la gueule et prend peur à chacune de ses rencontres avec d'autres chiens de plus en plus gros. Aucun ne s'intéresse à lui. Sa dernière rencontre est surprenante : il aperçoit un tout petit chien, boule de poils, il bombe le torse, prend de l'assurance...et finalement, c'est ce tout petit chien qui l'attaque et veut prendre son os. Le maître reprend les images une à une, description, construction de phrases, vocabulaire, grammaire, copie, lecture. Reprenant un peu la classe, j'interroge : « Qu'est-ce qu'elle raconte cette bande dessinée ? » Les élèves formatés lèvent la main : « Y'a un chien. Il se promène avec un os dans la gueule... ». Moi : « Oui, je l'ai vu et vous l'avez dit et écrit, mais qu'est-ce que ça raconte » et je reformule ma question de différentes manières. Soudain, X s'écrie : « C'est pas les plus gros les plus méchants » et se replonge dans son vieux manuel. Il est vrai qu'alors, les autres élèves se libèrent et commentent, transfèrent, s'expriment souvent avec émotion... Mais pourquoi donc X ne sait-il pas lire ?

***Le refus (ou l'impossibilité) de prendre en compte la réalité de l'élève au profit d'une représentation standard de cet élève fondée sur l'école, le prof, la discipline et pas sur lui, l'élève lui-même***

C'est une des causes majeures des inégalités face aux apprentissages et des difficultés des enfants qui ne connaissent pas les codes de l'école et du coup perdent l'estime d'eux-mêmes ou se réalisent dans la violence.

Deux exemples de la difficulté à l'Education Nationale de mettre l'élève au centre comme l'avait préconisé la loi d'orientation de 1989 (loi Jospin), une loi historique enterrée sans une larme :

- Les psychologues scolaires et l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN). Tests, re-tests, QI. Analyse. Constats... Comme inspecteur, je demandais aux psychologues scolaires, avant toute chose, avant les résultats aux tests, d'indiquer dans un encadré ce que l'enfant savait, savait faire, aimait. Comme dans une publicité de l'époque

(je positive !), je demandais que cet encadré ne comprenne que du positif. Cette sollicitation ne manquait pas de surprendre à l'époque. Peut-être en est-il encore ainsi aujourd'hui ? Cette surprise, et pour certains la résistance à l'injonction de déroger aux formulaires types en vigueur, ne manque pas d'interpeller. Je ne suis pas sûr que les choses aient évolué depuis mon départ à la retraite (2008) car le développement du technicisme, de l'évaluationniste a plutôt renforcé la pression de la mesure, très fortement depuis 2005/2007, et non remise en cause par l'alternance en 2012.

- La prévention du décrochage dans un Lycée Professionnel de la région parisienne. Pour illustrer cette évidence, je vous lis cet extrait d'un article de *Liaisons Laïques* n°316, le magazine de la FCPE de Paris, sous le titre *Prévenir les risques de démotivation*.

« Prévenir les risques de démotivation passe par un travail en amont et un soutien des élèves les plus fragiles. Pour Madame X, proviseure, ce repérage passe par un petit questionnaire distribué à tous les élèves de deuxième année professionnelle dès le mois de septembre pour savoir d'où viennent les élèves, ce qu'ils avaient demandé, ce qu'ils pensent du lycée professionnel maintenant qu'ils y sont, quel est leur projet professionnel, s'ils connaissent les différentes possibilités pour le réaliser. Analysés et discutés avec les enseignants et les chefs d'établissement, ces questionnaires permettent d'apporter une vigilance particulière à ceux pour qui l'arrivée en lycée professionnel pose le plus de problèmes.

Pour une autre proviseure, une autre approche vise le même objectif. Un entretien individuel permet de voir le ressenti de l'élève par rapport à son arrivée au lycée et d'expliquer comment va se dérouler la première année. D'autres échanges sont prévus dans l'année pour valoriser les élèves, vérifier les acquis, renforcer le sentiment d'appartenance au lycée, le tout contribuant à améliorer le climat scolaire. Même si les difficultés scolaires demeurent, les jeunes se sentent bien, restent motivés. »

On voit bien que la préoccupation centrale des enseignants est l'élève et non le jeune, son parcours et ses difficultés, son estime de lui-même, ses savoirs non scolaires. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire le procès des enseignants dont la formation ne peut les conduire qu'à ce type de comportements, mais de s'interroger sur la place de l'enfant, de l'adolescent, du jeune, dont la vraie vie n'intéresse personne. Comment pourrait-il être motivé réellement ?

### **Freins, obstacles... et illusions**

Des réflexions sur l'éducation initiale formelle qui peuvent être transposées à la formation tout au long de la vie, à l'éducation non formelle, à l'éducation populaire.

Toute une série de questions :

- les bases. Et les bases des bases ? Et les bases des bases des bases ?
- les préalables et les pré-requis. Faut-il toujours commencer par apprendre avant de faire ? Les constructions savantes abstraites fabriquées par des didacticiens des disciplines qui, obnubilés par les logiques disciplinaires, oublient l'enfant et le jeune.
- et le fondamental ? Ne serait-ce pas l'intelligence individuelle et collective ? Personne n'en parle.
- le simple et le complexe. Le simple existe-t-il ? N'est-il pas fabriqué par l'adulte sous-estimant les capacités de l'élève ? Et si le plus simple, c'était le complexe ?
- faut-il commencer par le point et la droite en géométrie, par la lettre et le mot en expression orale et écrite, par 1 en numération ? Pourquoi pas par la boîte à chaussures qui comprend tant de points et de lignes, par un texte porteur de sens en lecture, par les cinq doigts de la main pour apprendre «1», etc ?
- l'évaluationniste, maladie du système ? Evaluation ou contrôle ? On salue Edgar Morin et son ouvrage *Les sept savoirs pour l'éducation du futur*<sup>(1)</sup> mais on s'empresse de ranger

---

<sup>(1)</sup> Morin Edgar (2000), *Les sept savoirs pour l'éducation du futur*, Seuil.

ses idées au fond du dernier tiroir, en se réfugiant dans les stocks de savoirs disciplinaires. On oublie que la seule évaluation utile au développement est nécessairement globale et transversale (cf. Alain Bollon. UNESCO) : observer la capacité de l'apprenant (à tout âge) de mobiliser tous ses savoirs et ses compétences pour résoudre un problème, répondre à une question.

Faute de réponse claire à ces questions clés, faute de réflexion collective sur les situations pédagogiques favorables, on a bien peu de chances d'éviter le danger de la démotivation.

### **Apparence et illusion**

Faute de réflexion prospective, faute de formation neuve inscrite dans une vision du futur, on se donne facilement bonne conscience, recherchant, de bonne foi, des alibis ou des tactiques pour sauver les apparences. Quatre domaines investis par les pédagogies qualifiées de modernes depuis plus de cinquante ans n'échappent pas aux dangers du règne de l'apparence :

- le travail... L'élève doit travailler. Il ne travaille jamais assez. Sait-il seulement ce que signifie « travailler » pour apprendre ? Comment faire pour travailler ?
- la production... Réaliser des écrits pour communiquer, produire des objets (au sens large), motiveraient. Mais n'y a-t-il pas de danger à vouloir produire pour produire ?
- le ludique... Une notion à (re)visiter. La place du jeu, du « je » dans le jeu. Honnêteté des pédagogies du détournement ? Le ludique n'est-il pas souvent ? Parfois ? de la confiture sur un pain qui ne change jamais et qui est de plus en plus immangeable ?
- la séduction. La notion de « bon prof », celui qui fait partager ses passions, qui réussit à captiver l'attention, celui dont on se souvient de manière positive (tant d'autres ont laissé des blessures, des humiliations, souvent involontairement, mais pas toujours).

## Eclairages savants

Edgar Morin, dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* déclare : « L'éducation doit favoriser l'aptitude naturelle de l'esprit à poser et à résoudre les problèmes essentiels et, corrélativement, stimuler le plein emploi de l'intelligence générale. Ce plein emploi nécessite le libre exercice de la curiosité, faculté la plus répandue et la plus vivante de l'enfance et de l'adolescence, que trop souvent l'instruction éteint et qu'il s'agit au contraire de stimuler ou, si elle dort, d'éveiller ; contrairement à une opinion répandue, le développement des aptitudes de l'esprit permet d'autant mieux le développement de compétences particulières ou spécialisées ». En fait, d'abord le global et le complexe, d'abord l'intelligence avant des fondamentaux obsolètes.

Michel Serres et le renversement de la présomption d'incompétence dans *Petite poucette* (le Pommier, 2013).

L'un et l'autre nous rappellent que l'intelligence est au cœur des apprentissages et que les apprenants d'aujourd'hui savent beaucoup plus de choses que nous à leur âge. Savoirs non scolaires inexploités.

Philippe Meirieu, dans la définition qu'il donne de la motivation sur son site « [meirieu.com](http://meirieu.com) », précise : « Il faut d'abord écarter l'idée que la motivation devrait nécessairement précéder la transmission... » Il propose de remplacer le mot « motivation » par celui de « mobilisation » et présente quatre voies empruntées par les pédagogues :

- l'utilisation sociale, au-delà de la situation d'apprentissage elle-même, qui permet à l'apprenant de se mettre en position d'usage futur de ce qu'il apprend (la motivation expectative) ;
- la démarche du projet... menacée par la dérive productive ;
- les situations problèmes ;
- la rencontre avec une œuvre de culture.

Il avance dans ces voies avec prudence, car « en matière de mobilisation d'un sujet, il n'y a pas d'automatisme. C'est

pourquoi la motivation doit rester une question ouverte. Une école ou une société qui sauraient manipuler la motivation à coup sûr seraient plus proches du "meilleur des mondes" que de la cité idéale des pédagogues. Pour ces derniers, en effet, il faut multiplier sans cesse les occasions, ne jamais se résigner à l'échec et à l'exclusion, témoigner inlassablement du plaisir d'apprendre et de comprendre... Mais pas question de traiter quiconque en objet dans des machineries savantes d'où disparaîtraient finalement le moindre désir et la moindre liberté »

### **Pour conclure**

Pour donner le goût d'apprendre, il faut se libérer de ses propres représentations initiales et de ses certitudes, notamment sur l'apprentissage. Il faut libérer les élèves, les écouter, les observer en action d'apprentissage avec. Il ne faut jamais perdre de vue les finalités et les objectifs généraux transversaux trop souvent étouffés par l'oppression des programmes. Les finalités pour les discours et pour les préambules des projets d'établissement. Les programmes contraignants pour la classe au quotidien ! Il faut permettre de comprendre, donner du sens, mobiliser l'intelligence et la sensibilité. Il faut savoir que la maîtrise de la langue est étroitement liée à la construction de la pensée. Elle n'est pas enfermée dans des disciplines spécifiques, rigides et cloisonnées. Elle ne peut se réaliser pleinement que dans une pédagogie des situations. C'est vrai pour les élèves à l'école, c'est vrai pour les élèves dans les activités périscolaires, c'est vrai pour les décrocheurs, c'est vrai pour les adultes !

« La motivation n'est pas un préalable à l'apprentissage et à la réussite d'un élève. Elle est un objet de travail pour le pédagogue. Elle se construit et se ressource tout au long du processus éducatif chaque fois que le maître parvient à mobiliser les élèves dans des situations où ils peuvent s'impliquer. C'est pourquoi subordonner les apprentissages à des motivations préexistantes, c'est entériner les inégalités et renoncer à faire découvrir aux élèves des savoirs mobilisateurs qui pourraient être, pour eux, émancipateurs. (...) »

Mais le désir d'apprendre ne naît pas seulement face à des intérêts immédiats ou des problèmes concrets à résoudre. Il peut émerger chaque fois que l'éducateur est capable, à tous les niveaux de scolarité ou de complexité, de relier les savoirs qu'il enseigne à une culture et à une histoire, à la manière dont ils ont été élaborés par les humains et dont ils contribuent, encore aujourd'hui, à parler aux " petits d'hommes" de leur émancipation. La motivation s'articule alors à une promesse incarnée par l'adulte : la promesse que l'effort intellectuel permet d'accéder à la joie de penser. »  
Philippe Meirieu

Donc... respect, confiance, faire le pari de l'intelligence, inventer du nouveau, mobiliser tous les acteurs éducatifs sur des objectifs généraux transversaux communs (la juxtaposition des activités scolaires et des activités périscolaires comme cela se passe généralement avec la réforme du temps scolaire est malheureusement contre-productive. On a raté quelque chose d'important, en privilégiant les usines à cases et en ignorant la pédagogie).

« L'avenir n'est pas une amélioration du présent. C'est autre chose ». Elsa Triolet.

Serons-nous capables, en métabolisant nos expériences, d'inventer un peu d'autre chose ?

# De ce qui motive à entrer en formation en alphabétisation à ce que cela nous apprend sur nos pratiques

*Benoit Lemaire, coordinateur de projets  
Sabine Denghein, coordinatrice pédagogique  
Lire et Ecrire (Belgique)*

*Dans le cadre d'un travail entamé voici plusieurs années autour des pratiques d'accueil en alpha, les équipes de Lire et Ecrire présentes en Wallonie mènent, depuis plusieurs mois, une recherche-action sur la question de la motivation des apprenants à entrer puis à s'engager en alphabétisation. Pour mener ce travail, le groupe a été accompagné par Etienne Bourgeois, Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Formation des adultes) de l'Université de Genève et à l'Université catholique de Louvain (FOPA) et qui a développé au cours de ces années une expertise sur ces questions.*

En Fédération Wallonie-Bruxelles (Communauté française de Belgique), le mouvement Lire et Ecrire développe depuis une trentaine d'années ses missions en lien avec l'alphabétisation des adultes. Sur le terrain, Lire et Ecrire s'attelle à attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme et de l'illettrisme et sur la nécessité d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions.

L'association veille également à inscrire l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité ainsi qu'à promouvoir une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite.

Pour rencontrer au mieux ces objectifs, l'association Lire et Ecrire s'est, au cours de ces dernières années, notamment intéressée à l'accueil et à l'accompagnement des publics en situation d'illettrisme, en cherchant à mieux connaître et comprendre les motivations de ces personnes en demande de formation en alphabétisation.

## LIRE ET ECRIRE PRÈS DE CHEZ VOUS



- ▶ 8 régionales en Wallonie
- ▶ 6 implantations à Bruxelles
- ▶ 3 coordinations
  - ▶ Wallonne,
  - ▶ Bruxelloise,
  - ▶ Fédération Wallonie-Bruxelles

### Une recherche-action sur la motivation à entrer en formation en alphabétisation

Dans cette perspective, un groupe de travail réunissant des agents de guidance en charge de l'accompagnement psycho-social et des coordinateurs pédagogiques des différentes structures régionales de Lire et Ecrire s'est mis en démarche de recherche-action sur le sujet, avec l'étroite collaboration d'Etienne Bourgeois, docteur en éducation spécialisé dans le champ de la formation des adultes et auteur de nombreuses recherches et d'ouvrages sur la question de la motivation.

Deux questions sont au cœur de cette recherche-action :

- qu'est-ce qui amène des adultes en situation d'illettrisme/analphabetisme à entrer et à s'engager en formation ?
- comment et pourquoi tenir compte de ces situations dans nos pratiques?

### Une société de l'écrit, une société excluante...

Nous vivons dans une société où l'écrit occupe une place centrale dans la plupart des dimensions de nos vies. Aujourd'hui, le fait d'éprouver des difficultés à lire ou à écrire ou, plus largement, à comprendre et à s'exprimer en français, est généralement facteur d'exclusion et source de nombreuses complications dans la vie quotidienne, privée,

sociale ou professionnelle. Pourtant, force est de constater que ces situations ne débouchent pas automatiquement vers des demandes d'alphabétisation : dans les faits, des personnes en situation d'illettrisme ont trouvé des moyens de vivre, souvent dans la débrouille, en faisant appel à des tiers, en adoptant des stratégies d'évitement ou de contournement, pour pallier ces difficultés. D'autres ont fait le pas de frapper à la porte d'associations d'alpha, comme Lire et Ecrire, souvent à l'occasion d'un changement dans leur vie, qu'il s'agisse de l'entrée d'enfants à l'école primaire, d'une perte d'emploi, d'une évolution professionnelle, d'un changement dans la vie conjugale,...

Par-delà ces divers cas de figure, il nous intéressait de saisir dans leur profondeur les enjeux en présence au moment de la demande de formation et de l'engagement en alphabétisation, d'en identifier et d'en comprendre la complexité et la diversité pour pouvoir proposer des réponses, tant sur le plan de l'accompagnement psychosocial que sur le terrain pédagogique, aussi pertinentes que possible.

Il s'agissait donc de mieux comprendre les réalités vécues par les personnes en demande d'alphabétisation pour améliorer les pratiques au sein de Lire et Ecrire, mais aussi pour apporter à l'extérieur d'autres points de vue, peut-être plus nuancés, sur ces publics et sur le caractère dynamique et évolutif de leurs besoins, leurs désirs et leurs demandes.

### **La démarche de recherche-action**

Toujours avec l'expertise et l'appui d'Etienne Bourgeois, le groupe de travail a défini les enjeux et objectifs de la recherche. Il a posé le choix d'une approche qualitative, procédant par entretiens semi-directifs menés par des travailleurs des différentes régionales auprès d'un « panel » diversifié d'apprenants et associant les équipes au travail d'analyse et d'enrichissement du matériau recueilli.

La constitution de ce panel nous semble pouvoir illustrer le processus participatif et l'ancrage dans le terrain de la recherche. Pour approcher et comprendre les logiques motivationnelles dans leur diversité, il convenait de partir d'un échantillon suffisamment étayé et ouvert. Dans un

premier temps, le groupe a cherché à le constituer à partir de variables « classiques » comme le genre, l'âge, l'origine... Cette catégorisation s'est rapidement avérée peu pertinente pour rendre compte de la diversité des situations.

Le groupe a alors fait le choix de partir des situations rencontrées sur le terrain et de ses propres représentations de ce qui pouvait agir sur la motivation à entrer (puis à s'engager ou non) en formation pour aboutir à la constitution de treize profils-types, chaque profil questionnant une dimension, un aspect particulier de la motivation et de son expression. On y voit apparaître à la fois des motifs évoqués lors de la demande de formation (aider les enfants dans leur scolarité, garder ou trouver une activité professionnelle, créer du lien social, obéir à une obligation...), des processus à l'œuvre dans le cheminement (l'hésitation, les allers et retours, l'assiduité, la difficulté de mettre fin à la formation...).

### **Une typologie « atypique »**

C'est donc au départ de nos regards subjectifs, parfois même de regards stéréotypés, que nous avons « dessiné » les treize profils suivants :

1. La personne qui hésite à entrer
2. La personne qui fait des allers et retours en formation
3. La personne motivée et assidue
4. La personne qui se dit motivée, mais qui n'entre jamais en formation
5. La personne contrainte, obligée d'entrer en formation et qui s'engage dans la formation
6. La personne contrainte qui ne s'engage pas en formation
7. La personne toujours présente, mais dont « on » ne comprend pas le pourquoi de sa présence
8. La personne en formation pour la création de lien social
9. La personne qui exerce une activité professionnelle
10. La personne qui entre en formation pour aider les enfants
11. La personne qui est en formation « pour autre chose » (mécanismes d'adaptation secondaire)
12. La personne qui ne veut pas quitter la formation (même une fois les objectifs atteints)
13. La personne sur liste d'attente.

Nous avons ensuite tenté de faire correspondre chacun de ces profils à des apprenants en formation dans les différentes régionales de Lire et Ecrire. Dans les faits, nous n'avons pas réussi à rencontrer directement les profils 4 (la personne qui se dit motivée, mais qui n'entre jamais en formation) et 13 (la personne sur liste d'attente).

L'étape suivante a consisté à rencontrer ces personnes et à mener avec chacune d'elles un entretien centré sur trois dimensions : les motifs et enjeux de l'entrée en formation ; les effets de formation (notamment sur la motivation) ; les freins et facilitateurs.

Les contenus de ces entretiens ont ensuite fait l'objet de discussions en équipes, dans un objectif d'enrichissement et d'analyse.

### **Premiers constats et analyses**

Les principaux éléments de ce travail d'analyse montrent que la majorité des apprenants du panel disent que leur demande de formation est liée à des buts opératoires, fonctionnels, comme conserver ou trouver du travail, pouvoir accompagner les enfants dans leur scolarité, remplir des documents administratifs, lire une facture, nouer des contacts sociaux...

Rien d'étonnant à première vue puisque ces motifs épousent d'assez près plusieurs profils dessinés et rencontrés.

Mais ces objectifs opératoires sont intimement mêlés à des enjeux identitaires touchant à l'estime de soi, à la recherche de confiance en soi, à la dignité, au fait d'avoir une place, de pouvoir s'intégrer, de pouvoir devenir celui ou celle que l'on souhaite être... Ils renvoient notamment au sentiment de honte, d'exclusion.

Ce qui ressort également des entretiens, c'est le fait que bien souvent, la demande de formation s'exprime à l'occasion d'un changement dans la vie des personnes, à la faveur d'un élément déclencheur qui empêche les personnes de continuer à fonctionner comme avant.

La demande d'entrée en formation formulée par les

personnes rencontrées obéit à la fois, et de façon très imbriquée, à des enjeux opératoires et identitaires et dépend d'un changement, d'une rupture ou d'une évolution dans le parcours de vie.

Quant aux effets de formation exprimés, ils se caractérisent à la fois par leur précocité, leur diversité et leur dimension cumulative. Ainsi, les apprenants rencontrés évoquent régulièrement leurs rapides premiers progrès linguistiques et les impacts concrets en matière d'autonomie dans la vie quotidienne. Ces éléments se situent clairement dans la veine de leurs attentes opératoires.

Par ailleurs, ils évoquent également la formation comme espace transitionnel, lieu d'expérimentation dans un contexte suffisamment sécurisé et comme espace de construction de sens et de (re-)construction de soi, de subjectivation (comme adulte, parent, professionnel,...). Ils attribuent ces changements au mode de travail pédagogique, partant régulièrement des connaissances et expériences des participants, s'appuyant sur le groupe souvent perçu comme une famille et s'attelant à aborder des thématiques étroitement en lien avec les réalités vécues, autant d'éléments soutenant la motivation à apprendre ou transformant progressivement la contrainte en motivation intrinsèque.

S'ils s'avèrent plutôt positifs, ces éléments interrogent néanmoins les équipes qui, dans leur analyse, reviennent sur la question de la sortie de formation quand le dispositif mis en place s'apparente à un espace protecteur parfois éloigné de la vie du dehors, un lieu difficile à quitter... Pour le dire autrement, si le caractère transitionnel de l'espace de formation semble être un élément favorable à l'apprentissage (voire même une condition pour certains), il apparaît aussi comme un obstacle possible à l'émancipation des apprenants, finalité essentielle de l'alphabétisation à Lire et Ecrire.

Dans cette perspective, ce travail de la sortie nous semble devoir être pris en compte dès l'entrée en formation, voire même dès la prise de contact avec l'institution et lors du traitement de la demande par les agents de guidance et d'accompagnement psycho-social.

Dans un dispositif de recherche-action, il s'agit là d'une question, et c'est loin d'être la seule, à mettre en culture au sein de l'institution et de ses pratiques...

A ce jour, la recherche-action est toujours en cours. Il est encore trop tôt pour en délivrer toute la teneur et en mesurer les effets.

Avec l'espoir que cette démarche soit porteuse de germes durables et positivement contagieux.

# De la vulnérabilité à la co-construction d'un nouveau rapport aux savoirs

Adeline Sarot

*Psychologue clinicienne, chercheuse, enseignante,  
Coordinatrice Métisco du Centre Babel - Maison de Solenn,  
Université Paris Descartes, Paris.*

***La migration, qu'elle soit transnationale, régionale ou sociale, peut constituer un facteur de vulnérabilité, notamment du fait de la rupture dans la transmission transgénérationnelle qui peut en découler. La fonction parentale et l'accès au savoir familial s'en trouvent entravés, empêchant ainsi l'accès au savoir scolaire.***

Nos recherches concernant les adolescents issus de l'immigration en situation d'illettrisme nous ont permis de mieux comprendre les facteurs de vulnérabilité et de protection en jeu. La prise en compte de la dimension géopolitique de la relation pédagogique s'avère nécessaire pour faire de l'école une institution inclusive, attentive aux besoins de tous les élèves, sur les plans linguistique, historique mais surtout affectif. Nous avons ainsi développé le dispositif Métisco qui intervient au cœur de l'institution scolaire pour accompagner les professionnels et les familles vers la réussite éducative de tous, dans le cadre d'une nécessaire alliance éducative autour de l'enfant. Mots clefs : rapport aux savoirs, altérité, vulnérabilité, maîtrise de la langue, formation, inclusivité.

Depuis cinq ans, nous menons des recherches concernant l'illettrisme dans le cadre du dispositif « Maîtrise de la langue, clef de la réussite en lycée professionnel », aujourd'hui déployé dans dix-huit lycées professionnels parisiens, à l'initiative de Martine Chomentowski et de Brigitte Rebmeister du CASNAV. Tous les élèves y entrant y sont évalués à l'aide d'un test spécifique de repérage de l'illettrisme et des ateliers de remédiation leur sont ensuite proposés. Mais c'est aussi la sensibilisation des professionnels scolaires qui est visée par ce dispositif, concernant la dimension transculturelle de ces difficultés scolaires. En effet, selon Chomentowski (2010), les enfants de migrants sont deux fois plus exposés au risque d'échec

scolaire (PISA, 2013) et une grande part de ces échecs découle du fait que l'institution scolaire les considère, à tort, comme francophones, négligeant ainsi de leur transmettre sa langue, clef de l'accès aux apprentissages scolaires. Pour beaucoup d'enfants de migrants, la langue de scolarisation constitue une langue seconde, quand bien même les parents ont fait le choix de renoncer à l'utilisation de la langue maternelle à la maison, pour privilégier un français qu'ils ne maîtrisent pas forcément. Une langue seconde nécessite d'être enseignée comme telle. Les études montrent que le bain linguistique, tel que pratiqué en France, non seulement ne suffit pas mais génère de surcroît des troubles identitaires, si tous les élèves en présence n'ont pas le même niveau en langue seconde et si la langue première n'est pas parallèlement enseignée (Herbert et Lauren, 1991). Plus l'enfant maîtrise sa langue maternelle, à l'oral mais aussi à l'écrit le cas échéant, plus les résultats en langue seconde sont bons (Portes and Rumbaut, 2001 ; Genesee and al., 2006 ; Greene, 1997 ; Rolstad and al., 2005 ; Slavin and Cheung, 2005 ; August and Shanahan, 2006). Pourtant, la tendance française est encore à imputer les difficultés d'apprentissage aux seuls facteurs socio-économiques. Or, si la précarité matérielle et le manque d'instruction des parents peuvent entraîner des résultats inférieurs à la moyenne, ils s'avèrent insuffisants pour expliquer l'illettrisme. Aujourd'hui encore les études de l'INSEE montrent qu'à niveau socio-économique égal, les enfants de migrants réussissent aussi bien, voire mieux que les francophones. Mais ces études sont biaisées de par la difficulté française à identifier correctement les protagonistes, faute de données précises concernant la dimension ethnique. En effet, le critère retenu pour être considéré comme francophone est le fait que le français soit la langue utilisée à la maison avant les cinq ans de l'enfant. Un grand nombre d'enfants de migrants sont malheureusement dans cette situation, et c'est précisément ce qui, selon nos résultats, constitue un facteur de vulnérabilité dans le rapport aux savoirs. De même, les études montrent que l'absence de prise en compte de la dimension culturelle et linguistique vient biaiser tant les évaluations scolaires que médicales (August et Shanahan,

2006 ; Radjack et al., 2012). Par exemple, on prend pour de la dyslexie ce qui relève d'un manque d'enseignement de la lecture en langue seconde, ou pour de l'autisme ce qui relève d'un clivage phénoménologique entre le monde scolaire et le monde familial.

### **Apports de la clinique transculturelle**

Moro (2002) a montré que les enfants de migrants rencontraient trois périodes de vulnérabilité spécifique, que sont les interactions précoces, l'entrée dans les grands apprentissages au moment du Cours préparatoire et l'adolescence. Elles constituent en effet des moments clefs dans le processus de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde extérieur. La migration peut entraver ce processus de séparation-individuation, du fait de l'altération de la fonction maternelle (Winnicott, 1993). Il s'agit pour la mère, prise au sens d'environnement de l'enfant, d'être suffisamment bonne et authentique, c'est-à-dire de s'impliquer affectivement auprès de l'enfant tout en supportant les attaques inhérentes à son développement, le sécuriser, l'aider à contenir, par l'enculturation, les angoisses existentielles et à les transformer en sources de créativité et de curiosité, lui présenter le monde à petites doses pour qu'il puisse ensuite lui-même partir à sa découverte autonome. Ceci s'applique au monde scolaire comme au monde sociétal. Pour ce faire, la mère doit elle-même se sentir suffisamment sécurisée dans ces mondes et légitime à les présenter à l'enfant. Par ailleurs, l'outil principal d'enculturation est la langue maternelle et les enfants de migrants qui réussissent bien à l'école sont ceux qui possèdent une solide estime de leur langue maternelle, n'opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontières, c'est-à-dire un adulte issu du monde d'accueil mais valorisant le monde d'origine (Moro, 1998). Les enseignants sont bien sûr les mieux placés pour assumer cette fonction auprès de l'enfant, mais le contre-transfert culturel, c'est-à-dire les réactions émotionnelles suscitées par la rencontre interculturelle, y fait souvent obstacle (Devereux, 1967 ; Sarot, 2014). En effet, Devereux (1967) [22] a montré

comment la rencontre interculturelle pouvait raviver les angoisses existentielles (péril de mort ou de mutilation, menace de castration, de régression) et générer des réactions défensives de rejet. Selon lui, les enseignants sont concernés par ces mouvements contre-transférentiels au même titre que les cliniciens. En France, le passé colonial, partagé par les enseignants et les élèves issus des anciennes colonies, qui reste un sujet sensible bien que récemment intégré dans les programmes scolaires, est également susceptible d'interférer dans leurs relations actuelles. Mais en France, l'ouverture interculturelle est perçue comme une menace des valeurs de la République<sup>(1)</sup>, ce qui empêche les enseignants de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves, de même que leurs antécédents scolaires, afin de les protéger de toute discrimination liée à la subjectivité de l'enseignant, qui peut influencer négativement leurs évaluations et orientations scolaires et entraîner la réalisation de leurs prophéties pessimistes (Rosenthal et al., 1968 [23]; Sarot et al., 2012 [24]). Nous allons voir que, bien au contraire, c'est l'absence d'élaboration de la subjectivité découlant de ces directives qui s'avère discriminante. Outre les malentendus culturels et les difficultés de communication avec les parents, on observe des réactions de rejet liées à l'incompréhension des difficultés de l'enfant et au sentiment d'impuissance de l'enseignant. Les conflits entre la famille et l'école peuvent placer l'enfant au cœur d'un conflit de loyauté (Böszörnyi-Nagy, 1973), entraînant des troubles cognitifs et/ou identitaires.

### **Les adolescents illettrés en lycées professionnels : facteurs de vulnérabilité, de protection et de prévention**

Nous avons rencontré vingt-trois adolescents illettrés entrant en lycée professionnel parisien, dans une filière du bâtiment, de la mécanique automobile, cuisine, restauration ou services. Nous avons également rencontré dix-sept de leurs parents et trente de leurs enseignants, dans

---

<sup>(1)</sup> *Study on educational support for newly arrived migrant children*, rapport de la commission européenne de janvier 2013.

le cadre d'entretiens individuels semi-directifs. Nous avons pu identifier les facteurs de vulnérabilité, de protection et de prévention quant au rapport aux savoirs, à partir de l'étude rétrospective des histoires scolaires et familiales, en croisant leur regard et celui de leurs parents et enseignants.

Ces entretiens ont permis de mettre en évidence une rupture précoce avec l'institution scolaire, suite à une rencontre ratée avec les grands apprentissages au moment du CP. Les adolescents ne mentionnent souvent pas le redoublement du CP ni les diagnostics de dyslexie ou de handicap qui ont pu être posés et qu'ils font tout pour cacher. Lorsqu'ils mentionnent le redoublement, ils y réfèrent comme à un événement traumatique, incompris et de ce fait vécu comme un rejet de la part de l'enseignant. « J'savais toujours pas lire en CP. Voilà » soupire Koné. « Quand j'suis r'tourné à la rentrée, j'ai appris que j'étais pas dans, dans la classe supérieure, j'sais pas j'suis r'tourné comme si c'était normal ». La mère d'Isa explique qu'à cause d' « une mal compréhension » avec « la professeure de CP, mon fils il a été maltraité », « dans la façon de parler ». « Des fois le prof, il peut... jeter un coup d'œil, ça fait plaisir aussi ». « Je crois c'est une histoire de racisme qui a mal tourné sur mon fils ». « Des fois, c'est vrai, on peut créer un handicap qui n'existe pas ». Madame, qui avait fait sa scolarité en France, n'avait pas rencontré ces difficultés, ce qu'elle explique par le fait d'avoir grandi en milieux multiculturels en banlieue. Mais « là dans le 15<sup>ème</sup>, c'est catastrophe ». « C'est un quartier qu'il faut s'occuper parce que tout le monde a l'droit de vivre, que ça soit dans 15<sup>ème</sup> ou dans les banlieues, tout l'monde a l'droit de réussir. Qu'on soit x ou y, qu'on soit noir ou blanc ». « Je sors d'une école avec une grande tristesse » et « je suis pas la seule victime ». Eva partage ce ressenti de racisme institutionnel. « Ça se voit par le regard, les gestes et la parole » dit-elle. Le professeur de CP, « J'étais dans la salle mais... y m'veyait pas on dirait. Donc euh... y m'aidait pas vraiment en fait ». « Il aidait tout l'monde mais sauf moi ». « J'avais appris à lire et tout mais chez moi. A l'école j'arrivais pas ». Le CP constitue un moment clef

d'affiliation au monde d'accueil pour les enfants de migrants, mais également un moment de vulnérabilité particulière dans la mesure où le développement de la pensée catégorielle permet alors une prise de conscience de la différence entre nous et eux, pouvant induire un vécu d'exclusion, voire de persécution.

Les aides extérieures sont aussi souvent perçues comme un rejet de la part de l'enseignant. Eva nous dit : « Ils croyaient que j'étais perturbée », « ils sont venus m'voir et ils ont dit qu'j'étais... pas normale ». « J'suis allée voir un psy. Bien sûr c'était l'école qui payait ». Luc écopa de « orthophoniste jusqu'à perpète ». Il a ensuite été orienté vers « une dame à qui tu parles ». « J'me suis dit ça va rien servir, ça a servi à rien ». Par contre, « y avait une que j'faisais mes devoirs avec elle », « Ça, ça m'a beaucoup aidé ». La même chose à l'intérieur du collège, « ça s'rait bien », mais « y avait pas ». La prof, « elle m'aimait pas, alors... elle m'a aidait pas vraiment ». La mère d'Isa raconte : « On a fait de l'orthophoniste donc on a commencé par détruire l'enfant, voilà faut les psychologues », « j'ai emmené mon fils, j'avais pas le choix ». « On me dit qu'il faut que on passe par ce dossier malheur de handicapé ». « On doit signer », « j'étais obligée ». « J'ai signé, que mon fils il était handicapé ». « L'effet de dire à un enfant "handicapé", vous cassez un enfant. C'est injuste ! », « C'est traumatisant! », « Changez ce nom ! » « Comment on peut vraiment détruire des enfants innocents ? ». « Il m'a reproché ! Il m'a reproché ! ». « A la fin, c'est moi que j'ai été voir des psychologues ».

Cette vulnérabilité entraîne un besoin d'attention particulière portée par l'enseignant, qui peut alors devenir un passeur de frontières, issu du monde d'accueil et valorisant le monde d'origine, afin que l'enfant puisse se sentir légitime dans le cadre scolaire. Les difficultés à entrer dans les grands apprentissages qui peuvent découler de cette carence entraînent aussi souvent un fort sentiment de culpabilité chez les parents, comme nous l'explique Eva : « A chaque fois que je lui parle » à ma mère, « ça dramatise la chose et tout... Ou elle croit que c'est sa faute », « donc vaut mieux pas parler ». La mère d'Isa nous dit : « Au début

j'arrivais pas à croire à mon enfant », « je criais sur lui », « j'étais pas du côté d'mon fils ». Elle culpabilise de sa réaction initiale et se défend de l'avoir elle-même « handicapé » : « Je m'occupe même pas de mon fils, c'est pas moi que je fais les devoirs » mais une « ancienne professeure », « d'une école très connue », « pas n'importe quelle professeure ». Ce sentiment très fréquemment exprimé d'être potentiellement toxique pour son propre enfant constitue sans doute le facteur de vulnérabilité le plus important.

Il semble à mettre en lien avec un sentiment d'infériorité directement issu de représentations négatives quant au monde d'origine, associé à l'archaïsme. Pour la mère d'Isa, « de mon enfance c'était (raclement de gorge) ma mère lisait pas de livres. Elle sait pas lire mais elle racontait des histoires euh... », « orales ». « Moi, c'était autre chose », « lire un livre et expliquer », « comme tous les enfants quoi ». « Il avait des collections comme tous les enfants dans la bibliothèque », « des chansons qu'on apprend en maternelle », « La culture ». La mère de Bâ explique : « L'école, ça apprend ce qu'on doit dire et ne pas dire, ce qu'on doit faire et ne pas faire. De mon temps, il n'y avait pas d'éducation ». Seuls les savoirs scolaires bénéficient de ce statut, les savoirs traditionnels et familiaux étant dénigrés. Eva est « contente d'être née ici parce qu'à mon avis si j'serais née au Maghreb euh ça l'aurait pas trop fait », sauf dans la capitale, où « c'est un peu plus cool parce que c'est là où y a l'plus de... voyageurs ». Le monde d'accueil semble perçu comme sécurisant pour les femmes, les hommes issus d'autres cultures que la culture française semblant perçus très négativement : Selon Jeanne, les Asiatiques « restent entre eux », « les Arabes y sont méchants », « plus violents ». « On voit à la télé euh des trucs d'islam euh... », « les hommes de chez moi j'les aime pas », « C'est des escrocs d'jà pour commencer. Et... et j'les aime pas. J'les aime pas ». Quand la mère de Luc a appris que sa fille avait subi des attouchements, elle a tout de suite suspecté les hommes de sa famille au pays : « Est-ce que des fois mon p'tit frère », « ou même papy ». « Parce que j'me suis dit euh voilà on a une famille assez, très simple ».

Le monde d'origine semble ainsi associé à un manque de civilisation. Cette hiérarchisation des cultures, qui semble relever de représentations post-coloniales, s'applique bien sûr également aux langues, qui ne sont souvent pas transmises de ce fait. « J'parle pas maghrébin », nous dit Eva. Ma mère le parle, « mais pas avec moi » parce qu' « avec l'école et tout, elle croyait que c'était dur pour moi ». La mère de Luc « s'est dit on va pas tout mélanger ». « On parle que français », sauf « quand on s'engueule ». Koné explique que « Ça change... l'ambiance pour parle » à la maison. « Si on parle tous la même langue, on s'parlera plus souvent que si... on... chacun parle une langue différente », ce qui est effectivement le cas dans sa famille. Cette carence en transmission entrave ainsi la communication et les relations familiales mais entraîne également d'importantes confusions identitaires, aggravées par l'abandon de la religion, qui constitue pourtant elle aussi un facteur de protection dans le développement de l'enfant. Eva utilise par exemple le même mot, « maghrébin », pour désigner tout à la fois la langue, la culture, la religion, la nationalité et l'identité. Le mot « arabe » n'est que rarement utilisé tant il est devenu péjorativement connoté : « J'suis maghrébine mais j'lle pratique pas, je fais rien... ». « Une fois j'avais un plat d'pâtes devant moi et [...] j'fais : Maman, y a du porc à l'intérieur ». Elle m'fait « C'est pas grave, mange ». « Donc à mon avis elle m'prend pour une fille athée ».

Cette rupture dans la transmission transgénérationnelle vulnérabilise les parents qui se privent ainsi de leurs compétences éducatives et entrave la dimension affective des relations familiales. Elle entrave également la transmission de l'histoire familiale, initiation à l'accès au savoir, qui semble de ce fait perçu comme dangereux. Luc connaît bien son histoire familiale, « C'est ma grand-mère qui m'a raconté ». Mais souvent les grands-parents sont absents, physiquement ou psychiquement, puisque jugés archaïques et ne parlant pas la même langue. Leur absence rend les parents à la fois trop fragiles et trop forts, qui risqueraient peut-être de s'effondrer si on les interrogeait sur leurs « malheurs ». Jeanne explique : « On n'a pas trop l'droit d'poser des questions sur ça », « on n'en parle jamais », « j'aime pas trop parler d'ça ». « J'ai pas envie d'la mettre mal à l'aise et moi aussi ».

Cette fragilité parentale semble entraîner une injonction paradoxale pour l'enfant : réussir mais sans se séparer. Les relations mère-enfant sont souvent décrites comme « fusionnelles » ou « surprotectrices » par les enseignants ou les familles elles-mêmes. Elles semblent privées de tiers, qu'il s'agisse du père ou des grands-parents. Mais l'adolescence constitue une opportunité de reprise dans l'après-coup du processus de séparation-individuation. De plus, malgré l'absence de transmission de l'histoire familiale, les adolescents semblent porter en eux un savoir insu, inconscient, qui anime leurs choix et inspire de subtiles stratégies de métissage des cultures et des lignées et ainsi de réparation de ces transgressions historiques. Par exemple, pour Eva, la pâtisserie représente un moyen de s'installer durablement à Paris en acquérant une boutique, afin de mettre un terme à l'errance de sa mère qui déménage tout le temps. C'est aussi un moyen de se faire aimer car « qui n'aime pas les sucreries ? », et de tenter de soigner sa mère : « Le régime et tout, c'est important pour elle ». « Ben, faut bien qu'elle mange un peu d'sucre hein parce que, pour sa santé, ça va pas trop ». Eva semble ainsi tenter de remplacer auprès de sa mère sa grand-mère maternelle, avec laquelle la mère d'Eva était en rupture et qui serait « morte trop jeune » pour avoir le temps de devenir une mamie-gâteau. Faute de pouvoir s'autoriser à rechercher son père et sa culture d'origine, Eva envisage de rétablir l'altérité culturelle en voyageant « pour voir les différentes cultures et puis euh p't'être les mettre dans ma pâtisserie ». Rick aimerait épouser « une métisse », ce qui, pour lui, ne fait aucunement référence à une notion de mélange mais plutôt de couleur de peau marron : « Une Maghrébine ou une Malgache » parce qu'« elles font des youyous comme les Indiens » d'Amérique. Rick, qui vient des Antilles, ne sait pas que, lors de la traite des Noirs par son île, les esclaves clairs de peau, appelés les Marrons, parvenaient parfois à se faire émanciper ou à s'enfuir dans les montagnes où ils se métissaient avec les autochtones indiens. Mais Rick est en colère car il a été orienté vers une formation où « on apprend à balayer ». « Mais Madame, on est que des noirs dans la classe ! ». Certains contenus et fonctionnements scolaires viennent ainsi raviver les blessures d'un passé

parfois lointain et génèrent alors des blocages affectifs puis cognitifs. La professeure de français de Koné se demande par exemple s'il ne serait pas limité sur le plan cognitif, car il peut parfois se figer face à un exercice. Elle évoque longuement et avec une forte émotion un exercice qui a suscité un tel blocage : « il ne voulait plus me parler, même pas me regarder ! ». Lorsque nous finissons par demander sur quoi portait cet exercice, elle répond : « C'était pourtant pas difficile, il fallait juste se glisser dans la peau de Christophe Colomb pour aller explorer une île sauvage. L'enseignante, ne faisant pas le lien entre cette consigne, la blessure coloniale portée par Koné ni le conflit de loyauté suscité par l'exercice qui lui demandait d'explorer une contrée inconnue associée à ses origines dont il ne savait que le fait qu'il y avait du sable, s'est sentie violemment rejetée par l'adolescent. Beaucoup d'enseignants, hommes comme femmes, interprètent comme « un problème d'acceptation de l'ordre féminin », « lié à la culture, à la famille » et vont parfois jusqu'à les décrire comme « misogynes » ou « futurs terroristes ». Cette peur de l'autre pourrait aussi découler d'un sentiment de culpabilité hérité de l'Histoire, dont les fantômes hantent les descendants de tous les camps, entravant leurs relations actuelles. Le refoulé fait retour, mais c'est précisément ce qui pourra permettre son élaboration individuelle et collective.

C'est en ce sens que nous avons créé le dispositif Métisco au sein du Centre Babel, pour apporter l'expertise transculturelle aux équipes éducatives, les aider ainsi à élaborer les réactions transférentielles suscitées par une confrontation anxiogène à l'altérité quelle qu'elle soit, de même que par la dimension géopolitique de la relation pédagogique, en lien avec l'histoire collective. Pour ce faire, le dispositif Métisco propose différents types d'intervention, de la formation classique aux groupes de parole. La médiation scolaire est l'un des cadres proposés.

### **La médiation scolaire**

La médiation scolaire permet de réunir, au cœur même de l'école, un élève en difficulté, sa famille et son équipe

éducative, en présence d'un interprète-médiateur culturel. Cette rencontre est animée par un psychologue clinicien, spécialisé en clinique transculturelle et sur la question scolaire. Il régule la circulation de la parole et les réactions émotionnelles suscitées par la rencontre, pour permettre un échange bilatéral autour de l'histoire de l'enfant ou de l'adolescent avec l'école, mais aussi de celle de ses parents et, à travers elle, de l'histoire familiale.

### **Historique**

Ce dispositif est né d'une demande d'un collège parisien, qui souhaitait bénéficier de l'éclairage transculturel pour venir en aide aux adolescents issus de l'immigration et en difficulté. Nous avons d'abord animé un atelier transculturel avec un groupe de huit adolescents, mais nous sommes rapidement confrontés à leurs réticences à aborder leur langue maternelle, pour diverses raisons : la honte quant à certaines langues minorées (berbère, créole, ch'ti), la méconnaissance de ces langues, l'interdiction scolaire. Les efforts pour valoriser ces langues comme objets d'étude restèrent vains, y compris avec les rares adolescents qui maîtrisaient parfaitement leur langue maternelle, à l'oral comme à l'écrit, tels que Midhila. Nous avons donc décidé de rencontrer ses parents. La semaine suivante, Midhila est venue à l'atelier avec son premier cahier pour apprendre le tamoul, que son père était allé rechercher au grenier. La médiation scolaire avait permis à l'adolescente de s'autoriser à exploiter ses connaissances dans sa langue maternelle, désormais valorisée au sein de l'école par l'autorisation conjointe de ses enseignants et de ses parents. Nous avons donc décidé de rencontrer les parents des sept autres adolescents de l'atelier transculturel et c'est ainsi qu'est né le dispositif de médiation scolaire.

### **Fonctionnement**

Le dispositif de médiation scolaire est désormais proposé à tous les établissements scolaires, de la maternelle au lycée. Il vise avant tout à venir en aide aux professionnels scolaires

qui se sentent en difficulté dans leur mission d'enseignant du fait de la diversité culturelle au sein de l'école. La culture scolaire constitue en effet une culture à part entière, dont la culture familiale peut être plus ou moins éloignée, sur le plan international, régional ou social. L'objectif premier est de transmettre aux professionnels scolaires les connaissances et compétences qui leur sont nécessaires pour appréhender sereinement cette altérité, compenser les facteurs de vulnérabilité qui en découlent, favoriser les facteurs de protection identifiés et ainsi s'adapter aux besoins spécifiques de tous les élèves. Ils peuvent solliciter une médiation pour l'un de leurs élèves s'ils sont inquiets quant à ses résultats scolaires, son comportement ou s'ils sont en difficulté dans la relation aux parents.

### **Objectifs**

La médiation scolaire répond ainsi à plusieurs objectifs :

- favoriser le sentiment de légitimité de la famille dans le cadre scolaire en l'y accueillant ;
- modifier en profondeur le regard de chacun sur soi et sur l'autre en élaborant les réactions contre-transférrentielles ;
- réduire les malentendus scolaires, si besoin par le recours à un interprète/médiateur culturel, pour favoriser une communication efficace, à double sens ;
- travailler sur les représentations et les attentes réciproques dans le cadre d'une négociation des codes scolaires ;
- valoriser le savoir familial pour permettre l'accès au savoir scolaire sans conflit de loyauté ;
- transmettre aux équipes éducatives de réelles compétences pédagogiques face à l'altérité ;
- permettre la co-construction d'une alliance pédagogique entre l'école et la famille ;

- promouvoir le bien-être et la santé de tous à l'école et accompagner si nécessaire vers le soin et les aides extérieures.

## Résultats

Les parents apprécient d'être, souvent pour la première fois, conviés à s'exprimer dans leur langue au sein de l'école, là où on les convoque d'habitude pour leur transmettre des informations, souvent négatives, de manière unidirectionnelle. Les malentendus culturels et scolaires peuvent ainsi être levés, concernant le parcours scolaire de l'élève, les aides proposées, les diagnostics posés, mais aussi les attentes réciproques de parents et des enseignants.

Par ailleurs, ce cadre bienveillant et neutre permet de réduire la culpabilité, souvent massive, de chacun face à l'échec. Il ne s'agit plus de trouver un coupable mais de comprendre le sens, la fonction individuelle, familiale et sociétale des troubles, résitués dans leur dimension géopolitique. C'est par exemple le cas lorsque la transmission de la langue maternelle est abordée. Souvent les enfants la comprennent mais ne la parlent pas. Une mère se défend immédiatement en accusant sa fille : « Mais elle ne veut pas ! ». Puis Madame reconnaît qu'à une époque, sa fille lui disait « maman j'aurais aimé que tu me parles le créole », « mais c'est devenu tellement une habitude pour moi de parler le français à la maison... ». « C'est la plus grosse erreur de ma communauté », explique son ex-conjoint, « c'est l'handicap colonial et puis l'handicap des îles. A force de se croire un peu Français, on perd tout ! On perd la langue ». La revalorisation de toutes les langues et savoirs, notamment ceux issus des mondes d'origine, souvent dénigrés au profit des seuls savoirs scolaires français, a un impact positif sur l'estime de soi et le sentiment de légitimité au sein de l'école. Elle permet de restaurer la fonction parentale, notamment sur le plan de la transmission et de l'initiation offertes à l'enfant. Celles-ci sont en effet souvent entravées, les parents cherchant à donner à leur enfant tout ce dont eux-mêmes se sont sentis privés, au détriment de l'héritage reçu des grands-parents. « Nous on donne tout. Moi ma mère

elle donne pas tout ». Comment alors supporter l'opposition adolescente ? Et la rivalité avec un enfant qui sait « mieux que nous » ? Parfois, les places générationnelles s'en trouvent inversées : « Ce que je ne connais pas, je vais l'apprendre avec vous ». Nous accompagnons les familles dans l'élaboration de ce processus adolescent. La réassurance tirée des médiations leur permet d'autoriser l'enfant à grandir et à s'émanciper, en dehors de tout conflit de loyauté.

Par ailleurs, des liens peuvent être établis entre l'histoire collective (guerres, colonisation, esclavage) et histoire scolaire des parents, de même qu'entre l'histoire scolaire des parents et celle de l'enfant, qui la porte comme héritage inconscient. Ce savoir peut être heurté dans le cadre scolaire, par exemple par des contenus tels que « nos ancêtres les Gaulois » et bien d'autres implicites. L'histoire se rejoue jusqu'à ce qu'elle puisse être élaborée, ce que nous initions dans les médiations scolaires.

« On a vu comment parler aux familles ». Tel fut le premier retour des enseignants. Les séances de débriefing suite à chaque médiation leur permettent aussi de sortir de projections personnelles anxiogènes, le sentiment d'être séduits ou manipulés par les adolescents, le sentiment d'impuissance face à des situations de vie précaires et l'impossibilité de tous « les sauver ». Peu à peu, ils prennent conscience de l'importance de la dimension affective et relationnelle de la relation éducative, sur laquelle ils peuvent agir. Ils entendent les demandes et besoins des élèves et de leurs parents, qui concernent avant tout l'amour, la protection, la réassurance. Les difficultés scolaires des adolescents sont en effet souvent à mettre en lien avec des difficultés personnelles ou familiales. Peu à peu, chacun peut faire des liens entre des événements de vie difficiles, tels que des décès, des séparations ou des problèmes de santé graves d'un parent et la chute concomitante des résultats scolaires. De plus, la réunion de tous les acteurs concernés permet d'échanger dans la transparence. Les enseignants apprennent ainsi à ne pas prendre parti, pour les élèves contre leurs parents, pour les filles contre les garçons, mais

à adopter une attitude de médiateurs, alliés de chacun. Ils apprennent aussi à entendre l'angoisse derrière les troubles scolaires, qu'il s'agisse d'inhibition, d'agitation, d'insultes ou de menaces. Les jeunes cherchent ainsi souvent à exprimer leurs préoccupations sur les sujets sensibles, comme la couleur de peau ou la religion. Derrière les « grande frite brûlée », « retourne à ta mosquée », « elle sait pas lire ! » se cachent souvent des appels aux adultes pour attirer l'attention sur les difficultés d'un camarade. C'est en organisant une médiation suite à ces incidents, plutôt qu'en y réagissant par des sanctions, que nous avons pu découvrir certaines situations de harcèlement ou encore d'illettrisme. « On se charrie » pour alerter les adultes sur les difficultés d'un pair, pour l'aider et non pour lui nuire. Parfois, une orientation vers les services d'aide ou de soin extérieurs est nécessaire. La médiation permet de la préparer en l'expliquant à la famille, voire en l'y accompagnant.

### Conclusion

Les actions Métisco permettent ainsi la mise en œuvre des préconisations internationales<sup>(2)</sup>, qui vont dans le sens de la promotion de la diversité et du dialogue interculturel. Ils posent particulièrement problème en France, où ils restent perçus comme une menace des valeurs de la République<sup>(3)</sup>. Les discriminations liées au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap et aux origines culturelles et religieuses persistent à l'école<sup>(4)</sup>. Elles constituent en effet les différentes sources d'altérité qui restent à élaborer pour permettre à chacun de vivre sereinement dans le monde diversifié, pluriel, qui caractérise la modernité. Dans ce domaine, de lourdes attentes sociales pèsent sur les épaules des professionnels scolaires, notamment depuis les attentats de janvier et la prise de conscience de la nécessité de prévenir les désaffiliations qui mènent à la radicalisation. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés dans cette

<sup>(2)</sup> Résolution du 2 avril 2009 du Parlement européen.

<sup>(3)</sup> Rapport de la Commission européenne de janvier 2013.

<sup>(4)</sup> Rapport "Discriminations à l'école" d'Anne Rebeyrol (2010).

lourde tâche, pour pouvoir être eux-mêmes sereins face à l'altérité et aider les élèves et leurs parents à le devenir à leur tour. L'altérité peut alors devenir une source de créativité par le collectif, pour un changement émancipateur et humanisant (Robinson, 2010 ; Morin, 2003).

### Références bibliographiques

- August, D. ; Shanahan, T. (2006), *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Böszörnyi-Nagy, I. ; Spark, G. (1973), *Invisible loyalties*, New York, Brunner-Mazel.
- Chomentowski, M. (2010), *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan.
- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*, Paris & The Hague, Mouton & Co.
- Genesee F, Lindholm-Leary K, Saunders W, Christian D. Educating English language learners. New York :Cambridge University Press ; 2006.
- Greene J. A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. *Bilingual Education Journal* 1997 ; 21(2) :103–122.
- Morin E., Motta R., Ciurana E.R. (2003) *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris, Editions Balland.
- Moro M-R (1998), *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*, Paris, Dunod.
- Moro M-R (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette.
- Portes A, Rumbaut R. Legacies (2001), *The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA : University of California Press.

- Radjack R, Baubet T, El Hage W, Taieb O, Moro MR (2012). *Can we objectivise and avoid misdiagnoses in cross-cultural contexts ?* Annales médico-psychologiques, 170-8, 591-596.
- Robinson K., Aronica L. (2009), *The Element : How Finding Your Passion Changes Everything*, London, Penguin books.
- Rolstad K, Mahoney K, Glass G (2005), *The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners*, Educational Policy, 19 :572-594.
- Rosenthal R, Jacobson L. (1968), *Teacher Expectation for the Disadvantaged*. Scientific American ; 218(4) :19-23.
- Sarot A, Chomentowski M, Moro M-R. (2012), *Quand le plurilinguisme contrarié devient illettrisme*. Psychomédia 2012 ; 38 :44-8.
- Sarot A, Chomentowski M, Moro M-R (2013) *Lutter contre l'échec scolaire des enfants de migrants*. Soins pédiatrie ; 271 :35-40.
- Sarot, A. (2014). *L'accès aux savoirs en situation de migration. Paroles d'élèves, de parents et d'enseignants*, Sarrebruck, Presses Académiques Francophones.
- Slavin R, Cheung A. (2005) *A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners*. Review of Educational Research ; 75 :247-281.
- Winnicott, D.W. (1993), *Talking to parents*, Workingham & Cambridge, Mass, Addison-Wesley.

# Apprendre, c'est se mettre en chemin

Francesco Azzimonti

Sociologue

Membre de l'association *Initiales*

*Les actes de ce colloque sont toujours un document riche et dense d'intérêt par la diversité et la complémentarité des interventions et des propositions. Et ils restent un livre ouvert pour inviter chaque lecteur à trouver le temps et les moyens de s'approprier ces thématiques, de les approfondir. Dans une démarche participative, il y a également la possibilité pour chacun(e) de relire sa propre histoire personnelle dans l'aventure d'une compréhension de la motivation pour trouver ou (re)trouver le goût d'apprendre. On n'a jamais fini d'apprendre et on apprend tout au long de la vie et je commence ici, avec vous.*

Recevoir des lettres, lire le texte d'une autre personne sont toujours une surprise et un cadeau. Surprise, car il y a une parole personnelle à découvrir, une parole unique, chaque texte est irremplaçable. Cadeau, car il y a une parole personnelle donnée, lancée à la mer, à accueillir, entendre et goûter. Chaque fois que je reçois, que je lis le texte d'un autre, je suis renvoyé à ma propre écriture, à mes propres idées et à ma vision du monde. Qu'est-ce qu'il raconte, qu'est-ce qu'il me dit, qu'est-ce qu'il veut bien me faire comprendre ?

Dans ma famille, l'écrit m'est toujours arrivé comme un cadeau : la nuit de Noël, une orange et un livre. Ce livre me tenait compagnie toute l'année en attendant le Noël suivant. Et pourtant mes parents ne savaient ni lire ni écrire. Mais tout était dans ce cadeau, pour un enfant qui pourrait peut-être choisir les chemins de l'écrit... Et en cachette j'épiais ma grand-mère en train de lire le journal. La seule dans la famille qui nous amenait des nouvelles du monde. « Dis, grand-mère, dis-moi ce qu'il y a écrit... » Et j'ai ainsi appris à lire sur ses genoux, tout en m'évertuant aux acrobaties des chiffres et des lettres proposées par l'école. C'est avec ma grand-mère que j'ai même appris à lire entre les lignes. Lire et écrire : un espace de rêve et de liberté.

Et en même temps, surprise, lire et écrire sont devenus aussi

petit à petit, tout au long de ma vie, des moyens de lutte et de souffrance. Écrire pour pleurer, mots et larmes, refuge et fontaine. L'écriture comme rage, arme de cette rage, mots qui blessent, décision tranchée. Ouverture des négociations. Je voulais écrire des poèmes sur des tableaux que mon amant peignait. J'écris ce que je n'arrive pas à dire aux autres. Après, parfois, je fais lire ce que j'ai écrit. Me parler par les signes de l'écriture, et oser laisser ces signes sous le regard des autres. Si je ne m'exprime pas, je ne peux pas appartenir à la société. Pour prendre ma place dans la cité, il faut pouvoir être soi-même au milieu des autres. (...)

On n'écrit pas pour rien. Il y a toujours un écho, une résonance, une réponse en attente. Écrire pour établir des liaisons, pour construire des réseaux, pour s'approprier et échanger des moments d'histoire d'hommes et de femmes uniques et singuliers. En apprenant à écrire, je me suis ainsi trouvé à apprendre à penser, à réfléchir : penser par soi-même, ne plus craindre la solitude, oser négocier, trouver sa place dans le jeu complexe des relations et des contradictions. J'écris et on me lit, même si mes mots sont maladroits ou imparfaits... J'écris et on me répond, on s'intéresse à moi, ce que je dis peut être entendu, même critiqué ou remanié... Je peux aussi lire, comprendre, négocier et critiquer le texte et la parole d'un autre. Je vis, je pense, donc j'écris...

C'est alors que j'ai compris que l'écriture me fait bouger. Bouger certes avec ma main tremblante, bouger de ma chaise et de ma table, mais surtout bouger dans ma tête, sortir de moi, sortir de chez moi. Je ne suis pas seul au monde.

Entrer en relation. Apprendre, c'est vraiment accepter d'écouter, de comprendre les autres, accepter de changer, abandonner des certitudes et construire de nouvelles pensées, distancier son propre point de vue, se confronter aux normes de la communication et du vivre ensemble.

Les mots s'enrichissent d'un sens nouveau, les mots prennent un poids, qui n'est plus seulement celui du

lexique, mais celui de mon expérience. Apprendre à lire, écrire, signifie aussi entrer dans la lecture du monde et dans l'écriture des relations inter-personnelles et sociales : une parole qui se crée en réseau et en échange. (...)

L'apprentissage de l'écrit m'a permis d'effectuer un certain nombre de déplacements, de ne pas rester enfermé chez moi, ou fermé sur moi, mais d'ouvrir la fenêtre, de respirer, de laisser entrer de nouvelles pensées, de nouveaux mots, de nouveaux mondes : déplacements dans les parcours scolaires et professionnels qui permettent d'aller là où la programmation sociale ne le prévoyait pas ; déplacements dans le type de relations avec la famille, les voisins, le groupe d'appartenance ; déplacements dans les relations subtiles avec les administrations de toutes sortes ; déplacements dans la compréhension et le déchiffrage de ce qui se cache derrière les mots ; déplacements dans la façon d'habiter, de percevoir mon quartier, la ville, le pays où je vis.

Écrire, c'est vraiment se mettre en chemin, avec des mots et des phrases plein les poches, c'est un des moyens d'aller à l'aventure, de risquer de croiser le chemin des autres textes, c'est accepter de ne pas savoir où les mots et les idées vont nous conduire. Mais jouant ainsi avec des morceaux de texte, qui sont aussi des morceaux de notre vie, on redessine son visage, comme dans un miroir, pour se dire, se penser, relire et revoir les autres, entrer en communication et devenir un peu plus acteur de sa vie.

Il nous reste à trouver où créer ou démultiplier les lieux de médiation pour que la parole circule, pour que les textes soient lus et diffusés, pour que les réponses élaborées et les réseaux d'écrits puissent se croiser. Le fait de permettre et d'encourager la prise de parole par des hommes et des femmes qui pensent ou qui disent ne pas savoir écrire - et la reconnaître comme valable - s'inscrit dans une pédagogie de la citoyenneté, où l'enjeu de l'émergence d'une singularité traverse le tissage de liens sociaux. On ne peut pas enseigner la langue et oublier la parole. Et la parole écrite ne peut que surprendre, interroger, provoquer, faire réagir.

À la frontière de la pédagogie et de l'éthique se situe notre

# (Re)trouver le goût d'apprendre (synthèse)

Hugues Lenoir  
Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation  
à l'Université Paris Ouest Nanterre.  
membre du Lisec (EA 2310)

« *Les gens qui veulent toujours enseigner,  
empêchent beaucoup d'apprendre* »  
Montesquieu

Avertissement :

Cette synthèse n'a aucune prétention à l'exhaustivité ni à l'objectivité absolue malgré une distanciation nécessaire à sa rédaction. Elle est un reflet de deux jours de réflexion et de travail collectif sur le lien qu'entretiennent « Culture et usage d'une langue ». Elle est par ailleurs le fruit d'une écoute attentive d'un auditeur-rédacteur certes attentif mais en aucun cas infaillible. Au-delà, au fil du récit, je me suis autorisé à ajouter quelques touches personnelles en lien avec mes préoccupations d'acteur et de chercheur sur un terrain que j'ai de nombreuses fois arpenté.

Avant de reprendre les travaux du colloque de Reims qui s'est déroulé les 1<sup>er</sup> et 2 octobre 2015, revenons sur son sous-titre en lien immédiat avec cette sentence en exergue du philosophe du XVIII<sup>e</sup> siècle. Ce goût ne serait donc pas définitivement acquis même si apprendre fait partie des premiers actes de la vie comme respirer, marcher, parler... Il y aurait donc des « empêcheurs » d'apprendre qui par intention, maladresse, inattention pourraient produire un effet néfaste sur les apprentissages jusqu'à en dégoûter certains. Une telle réalité est donc à méditer. Comment faire individuellement et collectivement pour entretenir, développer ce (son) goût d'apprendre ? Nous y reviendrons comme le firent quelques intervenants, mais soulignons-le, la question est centrale et renvoie chacun d'entre nous à ses responsabilités, comme individu responsable de lui-même, comme éducateur devant, comme le proposait déjà Pestalozzi, permettre à chacun de « faire œuvre de soi-même ». Ou encore comme citoyen devant veiller à ce qu'une société qui se veut de la connaissance permette à chacun et à tous, à la suite de

Michel Foucault, de gérer «sa propre vie comme œuvre d'art personnelle »<sup>(1)</sup> en mobilisant les moyens offerts pour son auto ou son hétéro développement intellectuel ou manuel. En effet, la culture ne peut se limiter à la dimension intellectuelle du faire mais devrait aussi favoriser la production d'objets « d'art » de soi, éventuellement socialement reconnus. Ceux qui œuvrent à l'éducation et à la création de tous pourraient, à mon sens comme le proposait le grand pédagogue Sébastien Faure, avoir le souci de ne « pas créer de cerveau sans mains et de mains sans cerveau ».

Au-delà de ces quelques considérations liminaires, ce colloque annuel de l'association *Initiales* ne s'est pas limité à interroger ce goût d'apprendre ou de ré-apprendre. Il visait en premier lieu à échanger et à se cultiver sur les liens entre culture et maîtrise de la langue en laissant entendre « entre les signes » que la culture favorise l'accès et l'usage de la langue et que dialectiquement l'accès et l'usage de la langue favorisent l'accès à la culture. C'est ce pari que relevèrent les participants intervenant de la tribune ou de la salle lors de nombreux et fructueux échanges. Les interventions et les témoignages d'acteurs furent souvent (toujours) complémentaires et soulignèrent que la culture avec ou sans majuscule est un vecteur essentiel de socialisation, de restauration narcissique et de réalisation de soi, seul, mais aussi (toujours) par et avec les autres. Et qu'elle est aussi un vecteur de coopération, de tolérance et de reconnaissance des altérités.

### Le goût d'apprendre

Paradoxalement, mais n'est-ce pas l'essentiel, les premières interventions se concentreront sur les moteurs qui permettent et/ou déterminent les apprentissages, à savoir la motivation et la confiance. Pierre Frackowiak a rappelé que le goût, le plaisir et le désir d'apprendre étaient étrangers

<sup>(1)</sup> Michel Foucault, entretien réalisé en 1984, cité par Corcuff Philippe, 2015, *Enjeux libertaires pour le XXIe siècle*, Paris, Editions du Monde libertaire, p. 164.

aux programmes scolaires et que ces notions, ces invariants appartiennent trop souvent aux discours sans qu'ils trouvent toujours toute leur place dans les institutions éducatives. Après avoir souligné que les fondamentaux relevant du socle de compétences n'avaient jamais été ni oubliés, ni négligés, il s'est par contre demandé si tout était toujours entrepris pour donner et entretenir ce goût des savoirs. En effet, avant même de s'interroger sur le « re-donner » encore faut-il se demander si ce goût a pu toujours naître voire s'il n'a pas été « quelquefois étouffé à l'école »<sup>(2)</sup>. Ainsi pour lui, il conviendrait d'abord de « médier avant de remédier ». C'est-à-dire de permettre à ce goût d'apprendre de s'installer avant même d'évoquer de quelconques actions curatives. S'inscrivant dans les pas de nombreux pédagogues comme Carl Rogers, Bernard Charlot et les socio-constructivistes, Pierre Frackowiak a énoncé les principaux dangers qui guettent la motivation à apprendre : l'absence de sens et l'émettement des savoirs (peu ou pas de transdisciplinarité) ; l'absence de lien entre les connaissances proposées et le réel de la vie (usage et transfert des connaissances), sans lien avec une histoire individuelle ou collective ; une didactique « mécanique » qui vise plus à l'application qu'à la construction des savoirs. Il s'agirait donc pour ce dernier point essentiellement de favoriser l'apprendre à apprendre déjà proposé par William Godwin ou encore Michel Montaigne, militant pour des têtes bien faites plutôt que des vases « bien » pleins. Il convient aussi, selon lui, d'oser parler de « l'ennui » trop souvent vécu par certains apprenants et souvent source de démotivation et de « présentisme »<sup>(3)</sup> et qui, à terme, risquent d'être « décrochés ». Ce constat implique donc de s'intéresser à chaque apprenant afin que tous puissent s'engager en éducation à partir de leur goût, « de ce qu'ils savent, de ce qui les mobilise » et enfin mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages, posture plus souvent

<sup>(2)</sup> Les termes en italiques sont de l'intervenant.

<sup>(3)</sup> Il consiste à être physiquement présent mais sans une réelle implication dans les apprentissages.

incantatoire que réelle. En bref, cette intervention fut un plaidoyer argumenté et soutenu, n'en déplaise aux tenants de l'anti-pédagogisme, quant au bénéfice des pédagogies actives et coopératives sur le développement et l'entretien du goût d'apprendre et sur l'acquisition des connaissances.

### La nécessaire confiance

Pour Philippe Bonmarchand, dans les processus d'apprentissage, la confiance et le respect apparaissent comme des conditions *sine qua non* à l'apprendre qu'il s'agisse de la langue ou d'autre chose. Ce point de vue fut largement développé dans la littérature pédagogique en particulier dans *Liberté pour apprendre*<sup>(4)</sup>. La confiance doit être octroyée selon le conférencier en fonction de trois critères, celui de l'incertitude, rien n'étant absolument sûr, il y a toujours une marge d'erreur donc, il convient de faire confiance a priori. Celui du risque volontaire, en d'autres termes, le pari inconditionnel sur l'autre. Celui de l'engagement maîtrisé, la confiance est donnée mais négociée et les résultats de l'action évalués. Confiance pour apprendre, soit, mais dans la réciprocité et la distributivité. En effet, l'éducateur doit donner sa confiance mais aussi être de confiance et il doit recevoir en retour la confiance de l'apprenant et du groupe en formation. Groupe, lui-même engagé dans une dynamique de confiance collective nécessaire aux échanges et à l'indispensable conflit socio-cognitif. La confiance est donc le fruit d'une co-production des acteurs qui aboutit à la mise en place d'un climat favorable aux apprentissages individuels et collectifs. Elle se construit donc plus qu'elle ne se donne. Quant au respect de l'autre, il précède quelquefois de la confiance offerte, d'autres fois en résulte, mais il est tout aussi indispensable à l'établissement d'un climat propice, productif et créatif. Il convient donc de veiller à cette double exigence - confiance et respect - comme étant des éléments constitutifs et incontournables de toute relation pédagogique équilibrée et par conséquent de tout apprentissage.

---

<sup>(4)</sup> Rogers C. (2013), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, (1<sup>re</sup> édition 1969).

## La vulnérabilité

Faute de confiance en eux, dans leur culture d'origine et dans l'environnement éducatif, certains lycéens d'origines diverses, plutôt populaire, des lycées professionnels en particulier, peuvent se retrouver en situation de vulnérabilité. En effet, comme le souligna Adeline Sarot, cette non considération de soi, de sa culture et de sa langue d'origine entraîne chez certains des troubles identitaires. Suite à une « *rencontre traumatique* »<sup>(5)</sup> avec l'école se produit une disjonction entre culture d'origine et culture scolaire du pays de résidence, entre culture d'ailleurs et la culture légitime d'ici, d'où l'importance d'engager un processus - de fait un travail au sens psychologique du terme - de légitimation et de reconnaissance réciproques des cultures qui est incontournable et utile aux apprentissages. Travail visant à alléger « une charge émotionnelle » trop forte, inhibitrice face à une culture dominante, quelquefois étrange voire dérangeante dont il peut résulter une forme de complexe de classe ou plutôt un complexe de culture déstabilisateur. Il est donc plus qu'utile de mettre en œuvre des moyens favorables à une déconstruction-reconstruction des représentations pour briser ce mouvement de vulnérabilité des jeunes apprenants peu favorable, quelquefois même nuisible, aux apprentissages. Par contre, selon la conférencière, une fois dépassés, par un acte de parole, par une prise de conscience, cette « *colère culturelle* » et ce « *handicap colonial* » qui bloquent souvent le désir d'apprendre, il est possible de parvenir à une acceptation de soi et de ses héritages et de se (ré)engager dans des apprentissages quitte à les métisser. Ainsi « *au silence des origines* » se substitue une acceptation, voire une recherche de savoirs et d'une culture d'ailleurs à articuler à ceux d'une scolarité et d'une société d'accueil.

## L'engagement

L'engagement en formation fut aussi l'objet d'une intervention des formateurs-chercheurs de l'association Lire et écrire. Ceux-ci sans renoncer à la dimension

<sup>(5)</sup> Les termes en italiques sont de l'intervenante.

émancipatrice de l’alphabétisation<sup>(6)</sup> se sont interrogés sur les motifs et les motivations, ainsi que sur les parcours, de ceux et celles qui entrent en formation. Cette recherche, dont les résultats définitifs sont encore à consolider avant publication<sup>(7)</sup>, est d’ores et déjà instructive. Elle fait apparaître que les dynamiques d’entrée en formation et les événements déclencheurs sont multiples et complexes, très différents d’un individu à l’autre. Pour les chercheurs, les difficultés à lire et à écrire ne sont pas toujours les (seuls) déterminants car bien d’autres choses se jouent en formation selon la situation des uns ou des autres. Parmi les premiers résultats, il apparaît encore que la dynamique motivationnelle est un processus temporel changeant qu’il convient d’entretenir. Entretien qui relève autant de l’individu lui-même que du dispositif et des formateurs qui y œuvrent et dans lequel la confiance évoquée plus haut apparaît comme une pièce maîtresse. Confiance en les autres mais, aussi et surtout, en soi et en ses capacités, autrement dit dans la croyance en son sentiment d’efficacité personnelle tel que défini par Albert Bandura. De plus, cette recherche-action affirme l’importance d’une confiance, non plus dans les acteurs, mais dans le lieu de formation, défini comme un « espace transitionnel » en résonnance avec les travaux du psychanalyste Donald Woods Winnicott. Espace protégé où l’erreur n’est pas faute et où l’apprenant peut se mettre à l’épreuve, se jauger, (s’)expérimenter en toute sécurité, restaurer l’image de soi avant de se lancer et de s’exposer à l’extérieur. En d’autres termes, l’espace et le temps de formation dans un tel lieu permettent d’engager la séparation d’avec une image ancienne et d’accepter sa confrontation au monde. Par ailleurs, les résultats confirment, une fois encore, combien il est essentiel que le savoir fasse sens (chercher, penser, débattre, agir) afin d’être approprié et transféré dans d’autres situations sociales ou professionnelles par les apprenants.

---

<sup>(6)</sup> Lire et écrire est une association belge. Dans ce pays le terme alphabétisation est générique et englobe donc aussi la lutte contre l’illettrisme.

<sup>(7)</sup> A paraître courant 2016.

## La valorisation

La valorisation des réalisations et des objets culturels réalisés par les apprenants est apparue lors du colloque comme une autre forme de reconnaissance de soi et de ses appartenances collectives autant qu'une résultante de l'engagement. Non seulement dans le cadre de productions culturelles, théâtrales, audio-visuelles ou en atelier d'écriture, etc., on y apprend mais encore en se donnant à voir ou en exposant des créations individuelles ou collectives on prend place, toute sa place, dans la société. De plus, la valorisation, au-delà d'être un moteur pour poursuivre les dynamiques de l'apprendre, permet d'une autre manière de briser des représentations sociales. La présentation au public des réalisations de la troupe Alexis, du travail sur les mots qui cachent et produisent des images<sup>(8)</sup>, d'écriture poétique ou d'ateliers d'art plastique suivis par des détenus ou de la réalisation d'une exposition favorisent l'émergence d'une image positive de soi et du collectif. Toutes ces manifestations permettent d'enclencher et d'entretenir la motivation, l'apprenance de ceux et celles qui souhaitent s'approprier des connaissances utiles à leur devenir et facilitent l'insertion ou la réinsertion du sujet et des groupes qui s'y impliquent. La présentation de la fête de la lecture de Revin et des réalisations d'apprenants en furent une autre belle illustration.

## L'écriture

Le travail d'écriture poétique ou non est souvent l'occasion d'un engagement individuel et de groupe et il donne parfois (souvent) l'occasion d'une valorisation extérieure. Les nombreux livres des productions des ateliers d'écriture, le Festival de l'écrit et Dis-moi dix mots en sont des illustrations probantes en Champagne-Ardenne. Reste que la poétique est aussi politique au sens où elle est un moyen culturel de (re)prendre pied par l'écrit dans la vie sociale et de restaurer ou de renforcer son image de soi. Elle est à la

---

<sup>(8)</sup> Il s'agit du court-métrage Des mots et des images réalisé par Jean Bigot.

fois expression de soi et fondatrice de liens avec l'autre et les autres. Anne Mulpas<sup>(9)</sup> a en effet insisté sur « *la puissance de vivre* »<sup>(10)</sup> que donne l'usage du mot et la création. La maîtrise de la langue qui consiste à la faire sienne est en ce sens une « conquête de la liberté » et une voie, une voix, facilitant les transformations individuelles inhérentes à tout engagement en formation comme l'avait rappelé l'équipe de Lire et écrire. L'écriture poussée à son paroxysme poétique peut être l'occasion de changer de langue, d'accéder à d'autres modalités et d'autres niveaux d'expression, voire d'en accepter une autre, ou même de changer de corps. L'atelier d'écriture, l'atelier poétique devient et se révèle à son tour comme un espace transitionnel, « une bulle de liberté » où il est possible de se projeter, d'inventer, de s'inventer. A condition toutefois, comme le souligna l'intervenante, que la relation pédagogique avec le poète-formateur demeure horizontale, la moins asymétrique possible. Relation égalitaire autorisant à la création et à l'apprendre.

### Varia

Ces deux journées furent encore ponctuées par des intermèdes culturels dont une intéressante approche-découverte de l'alphabet par le théâtre et de nombreux retours d'expériences. Que cette expérience ait lieu en maison d'arrêt afin de préparer non seulement le retour à la vie (la réinsertion) en mobilisant « *une pédagogie du détour* »<sup>(11)</sup>, en favorisant une pédagogie inductive, du travail sur projet culturel - une artothèque - mais aussi des processus de (re)construction de son image de soi. Projet dans des lieux d'enfermement qui visent à « offrir tout à tout le monde », y compris les détenus, un peu à la manière d'Antoine Vitez qui se proposait dans le cadre de l'éducation populaire d'œuvrer à « l'élitisme pour tous » et de sortir de « l'empêchement de penser ». Que celles-ci, sous forme de témoignages fassent découvrir et comprendre combien il est

<sup>(9)</sup> Cf., *Guide Action culturelle et maîtrise de la langue*, Initiales 2016.

<sup>(10)</sup> Les termes en italiques sont de l'intervenante.

<sup>(11)</sup> Les termes en italiques sont des intervenants.

difficile d'accéder aux savoirs de base et à une réelle autonomie sociale du fait d'un lourd handicap ou que l'accès à la maîtrise de la langue soit pour les réfugiés une possibilité, comme le déclara Mehmeti de « commencer une meilleure vie et de participer à la vie sociale ». Enfin, pour faire lien avec le colloque de 2013, l'équipe de Canopé a présenté à l'assemblée de nouveaux outils d'apprentissage mobilisant les technologies de l'information souvent pensées pour la formation initiale mais utilisables en éducation des adultes et facilitant l'accès à la culture numérique aujourd'hui nécessaire à l'autonomie de tous et au développement de la confiance en soi des apprenants. En bref des supports, quelquefois ludiques « pour bien cogiter ».

### **Pour conclure**

En amont et en aval du colloque de Reims, certains intervenants institutionnels ont soulevé quelques interrogations essentielles quant à la maîtrise de la langue et à l'accès à la ou à une autre - culture. La toute première interrogation posait la question de cette maîtrise et de sa relativité, tout d'abord en interrogeant le pourquoi faire de cette maîtrise. Vise-t-elle l'insertion, le lien social, la citoyenneté, le travail, l'émancipation ? Ensuite que signifie le mot « maîtrise », terme qui renvoie tant pour la langue que pour la culture, à une forme d'expertise qui est sans doute le travail d'une vie. La deuxième question portait sur la cartographie de cette maîtrise. Un intervenant rappelait à juste titre la préoccupation d'un élu breton quant à la formation. Pour celui-ci, il fallait certes la penser, à la suite de Condorcet, non seulement « tout au long » mais aussi « tout au large de la vie » afin de briser l'usage utilitariste et limité de l'accès à la langue et de veiller à dépasser cet usage restreint pour accéder, aussi et nécessairement, à la culture. Enfin Claire Extramiana a souligné combien le défaut de maîtrise de la langue produisait une réelle insécurité linguistique souvent productrice d'insécurité sociale telle que décrite par le sociologue Robert Castel.

En 2013, le colloque de Reims avait soulevé le risque de rupture numérique mais il en existe au moins une autre sur

laquelle, me semble-t-il, il faut attirer l'attention et être vigilant. En effet, certains auteurs font remarquer une forte cassure culturelle, une quasi rupture de classe entre les tenants de la culture savante et légitime des héritiers décrits par Bourdieu et les couches les plus populaires. Deux citations pour illustrer ce propos d'abord celle de Dominique Pasquier qui rapportait les résultats d'une enquête de Véronique Le Goaziou à propos des adolescents de milieu populaire et de leur rapport au livre et à la lecture dans le cadre de l'émission de France Culture animée par le philosophe très conservateur Alain Finkielkraut le 11 juin 2005. Pour ces jeunes, rappelait le rapport : « il ressort très nettement que la lecture est associée dans leur esprit à des gens âgés, à des bourgeois, à des gens qui n'ont rien d'autre à faire. Le mépris est très fort, le livre est étranger, et ils n'en éprouvent aucun sentiment de culpabilité »<sup>(12)</sup>.

Ainsi, selon l'étude évoquée, la lecture ne représente plus ni un outil d'intelligence et de compréhension du monde ni une occasion d'émancipation mais un instrument à usage des classes dominantes, des « rentiers » et à des anciens à la culture dépassée. Ce qui a pour conséquence un recours massif à d'autres supports : jeux vidéo, téléphones « intelligents » et aux réseaux sociaux qui deviennent les sources quasi exclusives visant à assouvir leur curiosité et pour quelques-uns leur appétit de savoir. Reste à s'interroger sur l'accès à un esprit critique qui seul permet de démêler sur la toile le vrai du faux, le scientifique de l'à peu près du café du commerce. Autre « témoignage » dans le roman *Eddy Bellegueule* : « parler philosophie, c'est parler comme la classe ennemie, ceux qui ont les moyens, les riches. Parler comme ceux-là qui ont la chance de faire des études secondaires et supérieures et, donc, d'étudier la philosophie »<sup>(13)</sup>. Constat désarmant mais qui de fait n'est pas nouveau, comme le soulignait Pierre Frackowiak en début de ce colloque le « c'était mieux avant » et le retour au paradis perdu de l'éducation des hussards noirs est un

<sup>(12)</sup> Finkielkraut A. (2007), dir., *La querelle de l'école*, Paris, Stock, pp. 18-19.

<sup>(13)</sup> Louis Edouard (2014), *En finir avec Eddy Bellegueule*, Paris, Seuil. Italiques dans le texte.

mythe voire un leurre. Freinet en son temps déjà constatait certaine forme de résistance à l'école et de désengagement : « les enfants d'aujourd'hui, écrivait-il en 1964, ne s'intéressent plus à l'école, ils croient tout connaître et ne savent même pas lire correctement. Ne parlons pas de l'orthographe qui est désastreuse et des acquisitions scolaires toujours insuffisantes. Le travail scolaire ne les intéresse pas parce qu'il ne s'inscrit pas dans leur monde. La litanie est longue, mais les faits sont là... Il faut trouver autre chose »<sup>(14)</sup>. La question du sens des apprentissages et de ses modalités pour apprendre était déjà posée, une vieille question toujours d'actualité en filigrane encore aujourd'hui. Mais de fait l'optimisme ne doit pas quitter le « pédagogue », l'éducateur, comme l'ont montré les interventions du colloque. La remédiation est toujours possible pour peu que le savoir prenne sens pour soi et son devenir. Georges Lapassade dans un texte intitulé *Ethnographie de l'école* évoquait le fait suivant chez les fermiers de l'île Mindoro aux Philippines : « les Hanumoo reçoivent une formation informelle pour apprendre à lire et à écrire, et, en fait, jusqu'à leur puberté ne sont pas intéressés par l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Chez les Hanumoo, la langue écrite et la lecture ne sont utilisées que pour courtiser, et au moment de la puberté les adolescents travaillent assidûment afin d'apprendre à écrire, jusqu'à ce qu'ils puissent graver des chansons sur des cylindres de bambou pour entretenir une vie amoureuse active. Ils achèvent alors leur alphabétisation en quelques mois »<sup>(15)</sup>. Le même constat, les mêmes courts-circuits furent faits par A.S. Neill avec *les Libres enfants de Summerhill* et l'on connaît aussi quelquefois dans son entourage, des individus qui ont appris à lire grâce aux Pokémons ou un indispensable « manuel » technique de console de jeux. Reste à donner à chacun le temps et l'opportunité de faire de soi une œuvre d'art. Pour cela, les éducateurs doivent peut-être méditer

<sup>(14)</sup> Freinet C., (1982) *Les techniques Freinet de l'école moderne*, p. 7, Paris, Armand Colin, 1964, rééd. 1982, cité par Ducrot T., 2012, *L'autogestion pédagogique*, Lyon, chronique sociale, p. 67.

<sup>(15)</sup> Ibid., p. 146 in Georges Lapassade in *Ethnographie de l'école*, p. 76, document libre, non relié, non daté.

ces propos d'une militante aborigène en Australie, Lisa Watson : « si tu es venu pour m'aider, tu perds ton temps, par contre si tu es venu car ta libération est liée à la mienne, alors travaillons ». Autrement dit, le savoir et la culture se conçoivent et se construisent dans la coopération et que dans tous les cas, quels que soient sa place et son statut, il y a beaucoup à apprendre de l'autre et avec l'autre.

*Deuxième partie :  
D'une langue à  
l'autre, cultures  
d'origine et  
apprentissages*



# Pour une hospitalité linguistique

*Abdellatif Chaouite  
Ecrivain, essayiste*

*L'hospitalité linguistique, c'est la pratique (ou l'apprentissage) d'une langue en présence des autres langues. Cette présence n'est pas forcément physique mais disposition, ouverture et accueil potentiel des autres langues, sans préjugés ni moraux ni « pédagogiques ». On habite plus facilement une nouvelle langue quand elle est accueillante aux imaginaires des autres langues.*

Peut-être, et pour parler comme il se doit de l'hospitalité, c'est-à-dire de manière sensible, faut-il savoir se mettre en posture d'hôte, tantôt accueilli tantôt accueillant (et c'est un bel exemple d'hospitalité linguistique que nous donne ici la langue française : on accueille en se laissant accueillir et inversement). C'est la posture que j'adopte ici. Elle n'est pas celle d'un savoir pédagogique sur l'apprentissage ou la transmission des langues et que je laisse à plus avertis que moi. Si, pour ma part, je me confronte à ces questions, c'est en tant qu'« étranger professionnel » pour reprendre le bon mot d'Abdelkébir Khatibi : j'ai été accueilli moi-même dans cette langue et dans ce pays et ma profession consiste à accueillir d'autres étrangers. D'où tout simplement trois petites réflexions à quoi je limiterai mon propos.

La question posée : « d'une langue à l'autre », nous pouvons évidemment l'aborder de manière dite objective, en essayant de comprendre comment se fait ce passage et notamment d'une langue dite maternelle à une autre langue, apprise ou à apprendre secondairement. Ou encore et à la manière de Maurice Blanchot, se poser la question en distinguant ce qui fait qu'une langue se présente à nous comme une « langue brute », objective dans sa matérialité, ou une « langue essentielle » devant dire l'essence de ce que nous sommes ou de ce que nous vivons, etc. Mais tout cela est déjà un acquis et à travers différents savoirs, même si la question se pose toujours et se posera de plus en plus dans le cadre des mutations anthropologiques que nous sommes en train de connaître en ce moment et dont fait partie l'accélération actuelle des mobilités migratoires, et donc linguistiques. Cependant, on peut aussi tenter d'éclairer ces questions en

les contextualisant le mieux possible à chaque fois. Et là, me semble-t-il, on voit que nos rapports aux langues ne sont pas objectifs ou « bruts » mais lestés aussi bien par ce qu'elles représentent d'« essentiel » pour les uns et pour les autres que par les rapports sociaux et historiques des uns avec les autres, et aussi par les déterminations des politiques qui orientent ces rapports. Je me permets quelques illustrations.

Dans le cas des Maghrébins (c'est le terrain linguistique que je connais le mieux, mais qui dit aussi et bien sûr « l'essentiel » des langues me concernant personnellement), la question linguistique ou bi- ou plurilinguistique, pour les générations anciennes comme pour les nouvelles, ne se pose pas à partir d'ici, du pays dit d'accueil, mais déjà à partir du Maghreb même. Pour des raisons connues (l'histoire de la colonisation pour ce qui concerne la langue française) mais également pour des raisons plus lointaines dans l'histoire de la constitution des sociétés et des cultures maghrébines. Il y a une complexité linguistique maghrébine qui fait partie de son histoire. A. Khatibi, que je cite encore une fois, avait illustré cette complexité sous la forme de ce qu'il avait appelé une « mauvaise plaisanterie » : « nous, les Maghrébins, nous avons mis quatorze siècles pour apprendre la langue arabe (à peu près), plus d'un siècle pour apprendre le français (à peu près) ; et depuis des temps immémoriaux, nous n'avons pas su écrire le berbère<sup>(1)</sup> ». Voilà ce qui pourrait nous interroger aussi bien sur les questions des apprentissages et de la transmission que sur les politiques linguistiques menées. Et encore, Khatibi n'a pas intégré dans sa « mauvaise plaisanterie » la seule langue que tous les Maghrébins maîtrisent et parlent, qu'on appelle *Ddrija* et qui est en fait un genre de « créole » mélangeant, au niveau lexical comme au niveau sémantique, toutes les langues en présence (amazighe, arabe, française, espagnole et parfois italienne). Autrement dit un condensé des rapports historiques qui ont fait le Maghreb dans une seule langue, la langue du quotidien, donc transmise, mais ni enseignée ni apprise à

<sup>(1)</sup> Abdelkébir Khatibi (1983), *Bilinguisme et littérature*, in Maghreb pluriel, Smer/Denoël.

l'école, ni même reconnue comme « langue ». Ce que parlent les Maghrébins est considéré politiquement par leurs États comme des dialectes qui ne sont pas dignes d'être enseignés. Et pourtant ils recèlent l'essentiel des ressources culturelles et créatives partagées, y compris celle-ci : les Maghrébins n'arrêtent pas de « passer d'une langue à l'autre », même s'ils ne les maîtrisent effectivement qu'« à peu près ». Autrement dit, les Maghrébins apprennent des langues « brutes » qu'ils ne parlent pas et parlent une langue « essentielle » qu'ils n'apprennent pas.

Pour aller vite, si j'évoque ce paysage linguistique maghrébin, c'est pour dire, et en lien avec notre thématique, que, dans tous les paysages linguistiques se jouent des rapports autres que purement linguistiques. Des rapports socio-historiques mais qui ont des incidences sur les rapports intimes ou psychologiques aux langues. Car, contrairement à ce qu'on pense et dit généralement, on ne parle pas une ou des langues de manière « brute », ce sont plutôt les langues qui nous parlent. Ce sont les langues qui nous font sujets parlants. Autrement dit, nos rapports aux langues dépendent de la manière dont elles nous constituent comme sujets : au sens subjectif du terme comme au sens d'acteur social. Les langues nous assujettissent et nous déterminent autant que nous pouvons nous déterminer et nous construire en les « maîtrisant ».

Sur le plan historique, cela implique une dimension politique, c'est-à-dire la construction de rapports sociaux entre catégories de personnes et leurs places dans la société. Ce colloque même l'illustre : nous réfléchissons là et à nouveaux frais sur la thématique du passage d'une langue à l'autre, mais peut-être devons-nous réfléchir également ce passage avec des éclairages historiques, sociologiques, etc. Dans le cadre de l'histoire de l'immigration maghrébine, et pour aller encore une fois très vite, il n'y eut d'abord aucune politique là-dessus. Les Maghrébins étaient là pour travailler, le reste étant secondaire. Et, en terme de « mauvaise plaisanterie », ils étaient supposés, en tant qu'anciens colonisés, parler français, de la même manière que, de l'autre côté, ils étaient supposés parler arabe ! Dans

cette « mauvaise plaisanterie », les Maghrébins vrais, concrets, vivaient en décalé, immigrés dans leur propre migration ! C'est à partir des années 70, la « crise du pétrole » ayant décanté les choses, et surtout l'arrivée à l'école de ceux qu'on appela alors la « deuxième génération » que la question va se poser socialement et politiquement. La réponse politique fut peut-être « opportune » mais décalée socialement et même hors-sujet (mettant les sujets concernés hors d'eux-mêmes). Ce fut la politique des fameux ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine). Cela avait l'allure d'une politique linguistiquement hospitalière, mais seulement l'allure. Car en fait, ces politiques ont été mises en place dans le cadre d'une représentation socio-politique qui était encore prégnante, à savoir ce que le sociologue Abdelmalek Sayad avait appelé une « présence provisoire » : les « travailleurs immigrés » étaient présents en France provisoirement et devaient repartir, et leurs enfants avec (même ceux qui étaient français à leur naissance par le double droit du sol). Il ne fallait donc pas couper ces enfants de leur langue d'origine. Autrement dit, ce ne fut pas une politique linguistiquement hospitalière, ce fut l'inverse : une politique anticipant le retour des immigrés chez eux et dans leur langue. C'est pour cela que le dispositif ne visait pas un enseignement des langues concernées comme n'importe quelle autre langue étrangère, c'est-à-dire à tout le monde mais l'enseignement des langues immigrées aux enfants d'immigrés, un ghetto linguistique. Et pire, on avait laissé la maîtrise et la pédagogie de cet enseignement aux autorités des pays d'origine, ce qui veut dire par exemple concernant les Maghrébins, l'enseignement de la langue officielle dans les pays d'origine, à savoir la langue arabe classique que la plupart des parents eux-mêmes ne parlaient pas et ne pouvaient donc en soutenir la transmission. Donc une langue doublement problématique : langue des dominés sur place, dans le pays d'immigration, et langue des pouvoirs dominants dans le pays d'origine. Et, de ce fait, connotée négativement. Non en tant que langue, aucune ne l'est, mais en tant que sous-langue sur le marché symbolique des langues : langue des immigrés réservée aux immigrés, une langue entachée pourraient-on dire par la stigmatisation des immigrés dans les rapports sociaux.

Les choses ont changé heureusement et notamment depuis que la langue arabe, comme d'autres langues de l'immigration, a intégré de façon normale l'enseignement des langues, ouvert à tous et non plus réservé. Je ne m'attarde pas là-dessus, l'idée étant de dire que si les langues formatent les imaginaires sociaux, elles sont aussi objets de ces imaginaires tels qu'ils se construisent dans les rapports historiques et sociaux. C'est une articulation à la fois politique et poétique si l'on peut dire, et qui a toujours des conséquences sur les sujets concernés. C'est la deuxième illustration que je voudrais faire ici, de manière un peu lapidaire mais que l'on peut retrouver dans mon livre *L'interculturel comme art de vivre*<sup>(2)</sup>. Il s'agit d'un entretien quelque peu emblématique pour moi que j'avais réalisé quand je m'intéressais à ces questions avec une fille issue comme on disait de parents algériens. Son intérêt est qu'il fait voir comment la question linguistique et la question généalogique peuvent se télescopier dans l'expérience migratoire. Il s'agit d'une fille qui était arrivée en France à l'âge de huit ans dans le cadre d'un regroupement familial opéré par le père qui résidait déjà là depuis plusieurs années. En gros, pendant la période avant ce regroupement familial, elle vivait avec sa mère chez ses grands-parents en Algérie. Dans cette configuration, les grands-parents jouaient le rôle de parents et cette fille vivait sa relation avec sa mère comme une relation avec une grande sœur. Vient se greffer là-dessus la question scolaire et donc de l'apprentissage des langues. Or, à l'école, elle avait beaucoup de mal à apprendre la langue arabe, contrairement à la langue française qu'elle assimilait plus facilement, à tel point qu'on l'appelait dans son village « la petite française ». Sans m'attarder sur des éléments intermédiaires de l'analyse, cette fille s'était retrouvée dans la configuration suivante : sa langue maternelle était la langue de ses grands-parents, la fameuse *Ddarja*, se greffe là-dessus mais mal ce qu'on pourrait appeler la langue du père ou la langue de la loi, la langue arabe enseignée à l'école et adossée à la langue du Coran. Mais cette langue

<sup>(2)</sup> Abdellatif Chaouite (2007), *L'interculturel comme art de vivre*, L'Harmattan.

n'avait pas prise sur elle, ce qui était sans doute à mettre en lien avec l'absence du père justement. Par contre, la langue française (l'enseignement à l'école était bilingue à cette période), alors même qu'elle n'était pas naturellement parlée mais fortement présente après plus d'un siècle de colonisation, avait joué le rôle d'une « langue-arbitre » entre les deux. Arbitre dans le sens où elle n'était pas lestée des problématiques généalogiques où sa mère était sa sœur, ses grands-parents ses parents, etc. C'est cela ce que veut dire « langue essentielle » : il s'y joue bien autre chose qu'une simple capacité de communiquer. Je suis moi-même dans le même cas de figure : la langue dans laquelle je m'exprime le mieux ou le plus juste et notamment au niveau de l'écrit est la langue française, alors que je suis à la fois arabophone, berbérophone et darijophone, mais incapable d'écrire dans ces langues. Quand j'ai éprouvé le besoin de m'expliquer avec cette histoire, je l'ai fait dans un texte littéraire en français<sup>(3)</sup>. Par contre, la fille dont il est question dans ce cas a eu une trajectoire linguistique intéressante par la suite : alors qu'elle était hermétique à la langue arabe en Algérie, elle s'est découvert une soif de l'apprendre en France comme si elle avait eu besoin à un moment donné de mettre de l'ordre dans son histoire, généalogiquement et linguistiquement. Or, cette langue, elle l'a finalement apprise avec son père qui était un très bon arabophone (il enseignait cette langue aux autres Algériens en prison pendant la guerre d'Algérie).

La langue ou les langues essentielles sont le territoire symbolique de ce que nous sommes. Elles nous « donnent lieu » dans le monde, qui ne nous est hospitalier que par leur biais. Le philosophe Heidegger disait que la langue, c'est notre manière d' « habiter » le monde. On pourrait donc dire que l'enjeu de l'apprentissage d'une langue, c'est l'enjeu d'habiter le monde dans lequel on vit. Nous le savons tous, même si nous ne savons pas forcément bien y répondre : « déshabiter » la langue, c'est « déshabiter » le monde, c'est là où ça rejoint l'histoire des rapports sociaux, les politiques d'apprentissage, etc. Or, comme disait un

<sup>(3)</sup> Abdellatif Chaouite (2015), *Zyada ou le roman du Couchant*, A plus d'un titre.

autre philosophe, Lévinas, « l'essence du langage est amitié et hospitalité ». On n'habite pas un lieu si ses langues et ses langages ne sont pas amicaux et hospitaliers, ou il peut arriver qu'on l'habite en le « déshabitant » : c'est ce qui arrive peut-être aujourd'hui à certains qui préfèrent habiter l'au-delà de ce monde en se sacrifiant et en le sacrifiant, comme s'ils n'avaient pas réussi à y trouver leur place...

Un deuxième point, complémentaire et pragmatique mais évoqué tout aussi rapidement. A quoi avons-nous à faire dans notre contexte contemporain ? Nous n'avons plus affaire à une question ou à un « problème » de l'« immigration » telle que l'avions vécue il y a trente ou quarante ans en arrière. Nous avons affaire à un autre phénomène appelé suivant les observateurs de différentes manières : globalisation, mondialisation, archipelisation du monde, dissémination des cultures et des langues, créolisation, espaces transnationaux, etc. peu importe. Au niveau d'une pragmatique linguistique, on peut dire que nous sommes dans des contextes de co-présences linguistiques dialogiques dans un même espace (ou un polylogisme qui concerne aujourd'hui tous les espaces). Qu'on le veuille ou non, nous sommes entrés dans une ère où plusieurs interlocuteurs et dans différentes langues sont présents dans le même espace, pour des raisons de mobilités diverses dont on n'a pas à juger ici. C'est une nouvelle donne anthropologique qui complexifie les rapports sociaux par des exigences plus explicites aujourd'hui qu'hier : l'exigence par exemple d'une vérité d'« adéquation » dans une langue et l'exigence d'une vérité de « conformité » dans une autre<sup>(4)</sup>. C'est toute la question du passage d'une langue à l'autre, d'un imaginaire à l'autre ou d'une manière d'habiter le monde à l'autre, dans les rapports sociaux concrets. Ce qui s'est traduit politiquement dans des débats idéologiques ces dernières décennies autour des notions d'intégration, d'inclusion, d'ethnicisation des rapports sociaux, etc. Souvent ces débats se sont épuisés à vouloir éliminer une réalité au lieu

<sup>(4)</sup> Tzvetan Todorov (1985), *Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie*, in *Du bilinguisme*, Denoël.

de la traiter là où elle est incontournable : créer et faciliter les passages entre les adéquations et les conformités. Cela peut être le cas quand l'usage de langues différentes recouvrent des espaces de vie différents, par exemple ce qu'on appelle l'espace public et l'espace privé. Qu'est-ce qui se passe ou voudrait-on qu'il se passe sur le seuil qui les sépare ? Une simple indifférence ? Une hospitalité ? Ce n'est pas la même chose ni le même résultat. Quels usages en fait-on dans les discours, et dans les apprentissages ? Que fait-on pour que les hôtes, les langues, les langages et leurs sujets s'accueillent les uns les autres sur ces seuils et raccordent leurs adéquations et leurs conformités ? Le langage est performatif, il « fait » en disant. Et en ne disant qu'une « séparation », une rupture entre ces espaces (qui ne sont pas physiques mais symboliques : juridiques, institutionnels, etc.), il en potentialise une schizophrénie chez les sujets. Par exemple en ne répercutant dans la langue de l'espace public que les signes de l'espace privé devenus stigmates (hijab, jihad, Allahou akbar, etc.). De tels usages, négativement connotés, exposent les personnes concernées et les plus fragiles à un éclatement de leur monde, sans passages possibles entre leurs espaces, sinon en termes de guerre en eux-mêmes. Et, en dehors d'eux, c'est l'enjeu de la construction d'un « lieu-commun », au sens où l'entend Édouard Glissant : « le lieu où une pensée du monde rencontre une autre pensée du monde ». C'est dans ce lieu, ou dans ce mi-lieu, de la rencontre que se joue l'hospitalité ou, au contraire, l'hostilité entre les langues et les langages.

Le traitement que la langue normative d'un lieu réserve aux langues hôtes symbolise cette hospitalité ou cette hostilité. J'ai toujours été étonné par exemple par les attitudes différentielles vis-à-vis des autres langues dans un certain nombre d'espaces (école, administration, etc.) selon qu'il s'agisse d'une langue de la centralité bénéficiant d'un certain prestige ou des langues dites de « l'immigration » attirant sur elles une sorte de soupçon. Cette hiérarchisation est extérieure aux langues en tant que telles, mais contribue à empêcher un dialogue intérieur serein entre les langues, car, entre autres, elle signifie la non valence de certains héritages par rapport à d'autres. Or,

personne ne peut vivre socialement d'une déchéance de ses points d'accroches essentiels, et forcément linguistiques, dans son histoire sociale. Tout un chacun a besoin de faire dialoguer ses langues à l'intérieur de lui-même pour ne pas « s'étrangifier » lui-même ou se sentir un « étranger de l'intérieur » comme on dit, là où il vit. C'est un des défis du vécu social actuel, car nous sommes tous appelés désormais à naviguer entre plusieurs mondes, langues, appartenances, etc.

Je ne sais pas comment répondre personnellement à ce défi, mais je sais que beaucoup de pédagogues se le coltinent et avec beaucoup d'inventivité. Je pense par contre que ce que ces pédagogies ont en commun, c'est ce qu'on pourrait appeler « la loi du partage ». C'est la loi qui gouverne le vivre ensemble, quel qu'il soit et à quelque niveau que ce soit, y compris au niveau des langues. Je pense que l'aménagement de la virtualité de partager nos langues accroît leurs potentialités hospitalières et diminue l'angoisse des différences, sans les éliminer pour autant car elles nous sont essentielles. Sur un plan épistémologique, cela nous appelle à changer nos paradigmes de penser le social. Ils ont été construits pendant des siècles et partout dans nos aires d'influence sur la base d'une pensée ontologique de l'être en tant qu'Un qui exclut l'Autre, et dans des langues et des langages qui ont sacré cet Un sous la forme d'entités homogènes (une culture = une langue = une identité, etc.). Il nous faudra désormais penser le social sur la base d'une autre ontologie, celle de l'être-avec ou de l'être-ensemble comme on dit plus couramment. Une ontologie du Divers et, par conséquent, d'un « diversel » qui serait un universel fait de la totalité de ce qui le constitue réellement. La diversité des langues en est la preuve même, ainsi que dans nos imaginaires le mythe de Babel.

Une dernière remarque : ce qui est en jeu dans le passage d'une langue à l'autre et notamment dans les expériences migratoires, c'est la possibilité d'un transfert de mémoire d'une langue sur une autre. C'est de l'ordre d'un passage initiatique (en quoi consiste l'apprentissage) qui requiert une opération symbolique de « mort » et de « renaissance ». Ce qui compte dans cette opération comme l'anthropologie

nous l'apprend, c'est une ritualisation symbolique de ce passage, en quoi peut consister l'hospitalité d'une mémoire à une autre. Sans cette symbolisation, la mort imaginaire (par exemple les discours qui signifient que « vos signes et vos insignes sont nuls et non avenus ici ») aussi bien que le rennaissance imaginaire (par exemple l'injonction à une assimilation incitant à oublier le reste) prêtent à exister dans le mensonge, dans le semblant et le faux-soi, avec des effets boum-rang dans le réel. La ritualisation symbolique permet l'ancrage et le passage sans ruptures entre plusieurs espaces symboliques ou plusieurs mémoires. Elle facilite la construction d'une posture où je ne suis pas obligé de dire ni de me dire : je suis français *ou* je suis marocain par exemple (une position disjonctive), mais plutôt : je suis totalement français mais pas uniquement et je suis totalement marocain mais pas uniquement (une position conjonctive). C'est-à-dire que je m'accueille moi-même dans mes « identités » linguistiques et mémorielles. Cela me semble très important à l'heure de l'extension et de la dissémination des langues et des cultures et du réveil des guerres identitaires (internes et externes) auxquelles elles donnent lieu. La ritualisation est ce qui permet la construction de processus d'individuation et la formation de « singularités plurielles<sup>(5)</sup> ». Autrement dit la mise en cohérence de mes vérités historiques d'adéquation et de conformité. Là, le passage d'une langue à l'autre et d'une mémoire à l'autre ne constitue pas une rupture problématique mais un dépassement et la possibilité d'une circulation fluidifiée dans les deux sens, entre les langues et les espaces symboliques, à l'intérieur de soi-même. C'est en quoi consiste le travail de mémoire que mènent différents réseaux Histoire-mémoires de l'immigration dans différentes régions.

---

<sup>(5)</sup>Jean-Luc Nancy (2013), *Être singulier pluriel*, Galilée.

# Vers une éducation langagière plurilingue et inclusive : l'expérience de DULALA

*Coline Rosdahl  
Chargée de mission  
Association DULALA*

L'association DULALA (D'une Langue A l'Autre) est un pôle national de ressources et formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue. Destinée aux acteurs du secteur éducatif de la petite enfance et de l'enfance, elle propose des formations-actions ainsi que des méthodes et des ressources pédagogiques innovantes pour faire des langues un levier pour mieux vivre et apprendre ensemble. DULALA contribue à faire de la diversité des langues une chance pour la construction d'une France plurielle, en déclinant son projet en deux dimensions : un projet éducatif visant à favoriser la réussite scolaire de tous les enfants en faisant des langues en présence une opportunité pour mieux apprendre ensemble ; un projet de société visant à favoriser le vivre-ensemble en construisant du commun à partir de la diversité des langues présentes en France.

Depuis une trentaine d'années, les recherches ont démontré l'impact positif du bilinguisme sur le développement cognitif, affectif et identitaire des enfants. Le bilinguisme facilite les apprentissages scolaires, et notamment l'apprentissage de la langue de l'école. Actuellement en France un enfant sur cinq grandit avec plusieurs langues (INSEE 2002) et deviendra potentiellement bilingue. Cependant, nombreux sont les enfants en France qui ne développent pas harmonieusement leur bilinguisme et qui ne profitent pas des avantages de celui-ci, car les langues qu'ils parlent sont minorisées et dévalorisées socialement, notamment s'il s'agit de langues de l'immigration. Le fait d'entraver l'apprentissage de(s) langue(s) maternelle(s) peut donc avoir des conséquences très néfastes pour la construction des enfants, et contribue à expliquer que 35% des élèves d'origine étrangère sont en situation d'échec et se sentent exclus du système éducatif (taux d'échec deux fois supérieur à la moyenne nationale, selon les scores PISA 2010). La négation de la différence peut également favoriser en contre coup le repli identitaire de certains jeunes.

Aujourd’hui, ces enjeux prennent une importance considérable du fait de l’afflux massif en France de migrants et d’enfants allophones. Pour y répondre, les acteurs du secteur éducatif ont plus que jamais besoin d’expertises et d’outils. Comment prendre en compte les langues des enfants de migrants et des enfants allophones ? Comment leur permettre de faire du lien entre leur(s) langue(s) familiale(s) et le français ? Comment l’école peut-elle inclure tous les enfants ? Comment créer une culture commune prenant en compte les singularités de chacun ? Ce sont ces questions qui animent le projet de DULALA.

DULALA œuvre ainsi pour contribuer à développer une éducation plurilingue, inclusive et éthique à travers la formation des professionnels de l’éducation ; favoriser chez les enfants de migrants la construction d’une identité équilibrée et apaisée à travers la promotion de leur bilinguisme et développer chez tous les enfants la curiosité et l’attrait pour l’apprentissage des langues vivantes enseignées à l’école.

Parce que l’éducation plurilingue est un projet transversal, les projets de DULALA sont systémiques et s’adressent à la fois aux professionnels, aux enfants et aux parents. DULALA décline ainsi son action sur trois pôles :

**Un pôle de formation-action**, dont l’objectif est de former et transmettre des méthodes et des outils pédagogiques pour les professionnels de l’Education, du Social et de la Santé. Ces professionnels sont accompagnés sur le terrain, au cours de la co-animation d’ateliers bilingues (pour que les enfants bilingues puissent pratiquer et développer leur langue familiale, et réaliser plus facilement des transferts vers la langue de l’école) et d’ateliers d’éveil aux langues (pour permettre à tous les enfants de découvrir diverses langues, de développer des attitudes positives envers la diversité et de favoriser leurs apprentissages linguistiques). Parallèlement à cet accompagnement, DULALA analyse les besoins du terrain, crée des outils pédagogiques qui sont soumis aux professionnels puis réadaptés ;

**Un pôle de diffusion de ressources** qui vise à transmettre auprès des parents et du grand public des informations théoriques et pratiques sur le développement langagier des enfants, notamment bilingues, et sur l'intérêt pour tous les enfants d'être éveillés dès le plus jeune âge à diverses langues. Des méthodes et outils pédagogiques également mis à disposition des parents et professionnels.

**Un pôle de mise en réseau** des différents acteurs travaillant autour des langues au niveau local et au niveau national, et d'impulsion de projets de territoire permettant la participation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (professionnels de différents secteurs et parents).

Les projets suivis par DULALA ont contribué à l'évolution des pratiques des professionnels dans différentes structures, des attitudes des enfants, et de la relation des parents avec les structures éducatives en général. Suite aux ateliers, les enfants bilingues mobilisent peu à peu leurs compétences dans d'autres langues, prennent confiance et découvrent un autre rapport à l'apprentissage. « Dans la classe, on n'apprend rien à la maîtresse, c'est elle qui nous apprend. Dans les ateliers DULALA, on apprend aux adultes les langues qu'on connaît. » (élève)

De leur côté, les parents qui s'intègrent petit à petit dans les projets manifestent leur intérêt et leur fierté de raconter des histoires ou de chanter des chansons dans leur(s) langue(s) au sein de la structure éducative. Ils sont souvent très demandeurs de conseils et stratégies, à la fois pour transmettre la ou les langues familiales, mais aussi pour accompagner au mieux leur(s) enfant(s) dans leur scolarité. « Je suis contente qu'on m'encourage à parler dans ma langue maternelle à mon enfant, ça me fait chaud au cœur, je suis rassurée parce que je sais que je fais bien. » (Parent d'élève)

Grâce à ces projets, le plurilinguisme devient la norme à l'échelle de la structure, et la diversité des langues devient un patrimoine commun. « La communication est plus facile avec les familles, de plus en plus de parents viennent aux

événements de l'école. Les enfants n'ont plus honte de dire que leurs parents ne parlent pas français... » (Directrice d'école). « La question de la diversité des langues est devenue plus présente pour nous aussi au quotidien, c'est devenu un sujet dont on parle entre nous, comme ça l'est devenu aussi pour les enfants entre eux Les activités ont permis d'apporter du vocabulaire aux enfants, de mettre des mots sur leur réalité linguistique, ils en parlent plus parce qu'ils ont les mots pour en parler à présent » (Enseignante). Les langues sont une richesse : partageons-les !

# Ancrage local à Molenbeek et ancrage dans sa culture d'origine

Bénédicte Verschaeren,  
Chargée de projets, Collectif Alpha,  
Bruxelles, Belgique

*Présentation d'un projet réalisé au Collectif Alpha où l'ancrage local dans la ville rime avec l'ancrage dans sa culture d'origine. Des apprenants sont partis à la découverte du patrimoine bruxellois et notamment des sgraffites pour en réaliser un « en vrai » dans la cour de l'association. Quels enseignements tirer de cette expérience en termes de réflexion sur les représentations réciproques et sur l'apprentissage de la langue ?*

Nous avons proposé aux apprenants de partir à la découverte du patrimoine bruxellois des sgraffites pour en réaliser un « en vrai » dans la cour de l'association. Le sgraffite est une technique décorative que l'on peut observer sur les façades bruxelloises construites autour de 1900. Souvent, le sgraffite nous propose un motif qui parle des «valeurs» de ceux qui habitent ces maisons. Nous avons questionné ces représentations qui souvent sont réalisées sous forme de symboles, et ensuite nous avons réfléchi à notre représentation, notre réalisation sur le mur de notre association. C'est ce questionnement et la réalisation de ce sgraffite que je vous propose d'analyser sous l'angle de la question : est-ce que cette approche artistique facilite l'apprentissage de la langue ?

Notre association, le Collectif Alpha donne des formations de base : lire, écrire, parler, calculer. Nous proposons aussi des activités dans des lieux qui favorisent l'accès à la culture : bibliothèque, théâtre, cinéma, expositions, etc.

Nous travaillons avec un public composé d'hommes et de femmes à partir de dix-huit ans dont la majorité a autour de quarante-cinquante ans et est d'origine nord-africaine et africaine. 90 % habitent le quartier dans la commune de Molenbeek. Quant aux autres, ils habitent des quartiers similaires, aux mêmes caractéristiques socio-économiques. Ils fréquentent notre association durant trois, cinq, dix ans, voire plus. Ils souhaitent se débrouiller davantage seul(e)s

dans la vie et améliorer leur français : lire, écrire, parler. Ce public fréquente peu ou pas les lieux culturels et est exclu de toutes les infrastructures mises en place lors des Journées du Patrimoine. Ces journées offrent à voir à tous citoyens un patrimoine peu connu, peu visité comme des lieux prestigieux des villes, des hôtels de maître, des quartiers méconnus, des musées, des cimetières...

Partant de ce constat, nous avons proposé de partir à la découverte du patrimoine bruxellois, celui des sgraffites, avec nos participants. Il s'agit d'un patrimoine peu connu de ses habitants.

Notre projet était de favoriser l'appréciation d'un aspect de la culture locale bruxelloise au regard de sa culture d'origine, avec une langue commune : le français. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une démarche d'Éducation permanente qui met en avant l'accès à la culture, la création, la compréhension du monde et une réflexion citoyenne.

Mais qu'est-ce qu'un sgraffite ? C'est une décoration murale composée d'un mortier foncé sur lequel on ajoute un mortier clair. Le trait noir est obtenu par grattage de la couche claire avant séchage. Le dessin est reporté sur le mortier à l'aide d'un calque. Ensuite, la couleur y est appliquée. Il s'agit d'un procédé de fresque déjà utilisé dans l'antiquité qui connut un grand succès à Bruxelles à l'époque de l'Art Nouveau. Le sgraffite orne les façades de maisons privées ou d'écoles laïques, leurs motifs s'inspirent d'un langage symbolique où les fleurs et les femmes sont très souvent représentées. On les trouve dans les quartiers construits avant 1914. Notre idée était de permettre aux apprenants de s'emparer à la fois de ce langage symbolique qu'il faut observer, décoder et de la technique du sgraffite.

Nous sommes partis à la découverte des sgraffites dans la ville. Notre premier arrêt fut l'Hôtel Ciamberlani, demeure bourgeoise qui date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, de style Art Nouveau. Tout d'abord, regardons, nommons ce que l'on voit. Trop souvent, on voit et on interprète, on raconte une

histoire avant d'avoir observé tous les éléments qui composent l'œuvre. Devant cette façade, nous avons proposé deux consignes d'observation qui vont nous permettre de prendre le temps de « voir », le temps de nommer ce que l'on voit.

La première s'inspire du jeu « je vais au marché et j'achète » qui consiste à nommer une chose achetée au marché (exemple : j'achète une pomme). Le suivant répète la chose achetée et en ajoute une (j'achète une pomme et une poire). Le suivant répètera les choses déjà achetées et en ajoutera une. Ainsi de suite. Mais ici, la consigne est : « Je regarde la façade et je vois ». L'objectif de cet exercice n'est évidemment pas l'apprentissage de vocabulaire !

La seconde consigne consiste à regarder « en zoom ». Chacun reçoit une photo (format A4) en zoom qu'il doit identifier sur la façade. Cette séquence permet d'observer et de nommer tous ces détails : une corniche, une boîte aux lettres, une grille, une fenêtre, un arbre, des feuilles, des enfants, une vieille personne, un couple, un paon, une ruche, un épis de blé, un flambeau, des poires, un homme nu...

Car, avant de faire ce travail d'observation de l'ensemble des éléments qui composent la façade, un apprenant se risque à une interprétation hâtive et dit : « pourquoi un homme nu au centre de la façade ? Parce qu'à cette époque, c'est comme ça qu'à Bruxelles on s'habillait. » Ah bon ?! De retour au Centre Alpha, je propose de chercher dans la bibliothèque des livres avec des photos anciennes pour répondre à la question « Comment s'habillait-on à Bruxelles en 1900 ? », date à laquelle cette maison a été construite.

Voir et déchiffrer un message n'est pas toujours évident. Les livres nous éclairent. Les femmes s'habillaient de long et les hommes en gibus ! Quant aux cabines de plage et les toilettes de bain, c'est l'étonnement de tous !

Alors, pourquoi un homme nu ? L'image ne représente pas la réalité, mais que représente-t-elle alors ? On passe d'une

image narrative à une image symbolique. Pas toujours facile de comprendre cette culture occidentale !

Cette représentation nous propose une allégorie du temps qui passe, des âges de la vie, du cycle des saisons. Les âges de la vie sont mis en parallèle avec les représentations des arbres. Voici une autre dimension de la représentation !

Un deuxième lieu sera l'observation de la façade de la Maison Cauchie, maison construite en 1904. Son observation nous donnera des indications concernant les propriétaires.

La consigne consiste à assembler une photo de la façade en puzzle avec un élément manquant, cet élément invisible sur la photo donnée sera dessiné par les apprenants. Ceux-ci sont répartis en sous-groupe avec des puzzles différents. Cette activité permet d'observer des éléments n'ayant pas été relevés lors du premier coup d'œil.

On dessinera : une fleur, une maison, un compas, un collier, un marteau, une lyre, huit représentations de femme, une palette et des pinceaux, une petite sculpture... l'ensemble de ces dessins sera observé par le groupe entier lors de la mise en commun. Ces huit représentations de femmes ont en main un outil lié au métier des habitants de cette maison. Outre cette publicité géante sur une grande partie de la façade, on découvre également un véritable Curriculum Vitae, on peut y lire : « installation moderne, transformations originales de l'intérieur et de la façade. Décoration. Peinture. Sgraffite, broderie, meubles, tentures ». S'ensuit une discussion sur ces métiers.

Reste une question qui intrigue notre public : pourquoi dessiner des corps dénudés sur ces sgraffites vus par tout le monde ? Pourquoi des femmes en nuisette ? Représentent-elles la réalité ? Que racontent-elles ? Autant de questions qui seront abordées.

À nouveau, prendre le temps de voir et de nommer ce que l'on voit est important pour entrer dans la compréhension

de cette œuvre. C'est aussi parler de la culture de l'image occidentale où le corps humain représenté n'est pas la réalité, mais l'idéal du beau. Le lien entre le beau et le sacré est une longue histoire en Occident. La beauté en Occident est aussi une culture spécifique : représenter une idée par dessin figuratif, narratif est courant. Ce contenu culturel fait aussi partie de l'apprentissage du français, d'autant plus que ce public demande à mieux comprendre ce pays dans lequel il vit.

Questionner notre public sur les représentations entre le beau et le sacré dans la tradition musulmane est très intéressant, car il permet de faire des ponts entre les cultures, de les verbaliser et ainsi de mieux approcher notre environnement culturel. Les apprenants parlent de la calligraphie, des décos de palais, de mosquées...

Ces réflexions donnent de l'épaisseur à la compréhension de l'autre, à la compréhension du monde de l'autre.

Un troisième arrêt dans notre découverte des sgraffites à Bruxelles est une école, rue Herkoliers. Cette école est située à quelques mètres de notre association. De la rue, on voit une façade d'école et lorsqu'on s'en approche et que l'on regarde attentivement, on aperçoit un hibou. Pour la plupart des apprenants du groupe, le hibou est lié à la mort. Petit à petit, le hibou nous permet d'entrer dans le langage symbolique. Quelqu'un du groupe raconte un conte qu'il tenait de son grand-père où un hibou sauva tous les animaux. Nous parlons également de la déesse de la sagesse Athena représentée par une chouette. Ces histoires éclairent aussi notre réflexion.

Une personne du groupe interprète : elle voit le hibou avec ses yeux fermés et ses ailes le long de son corps et, à quelques mètres un autre hibou les yeux ouverts avec ses ailes ouvertes et fait sens : « Quand on entre à l'école on ne sait rien, c'est comme quand on a les yeux fermés, on ne voit rien. Après on sort de l'école, on a appris à lire et à écrire, on a les yeux ouverts et on peut voler partout comme un

hibou, on peut se débrouiller dans la vie, partout. » Depuis lors, au Collectif Alpha, le hibou est devenu le symbole d'Apprendre.

À l'intérieur de l'école, d'autres sgraffites ornent le préau. Ensemble, le groupe les découvre : un livre, un flambeau, un sablier, une lampe, une balance, une ruche, un caducée, une corne d'abondance, un fil à plomb avec règle et équerre. Les sgraffites expriment toute une vision du savoir qui fait écho chez les apprenants avec le sens de leur présence au Collectif.

Avec le monde symbolique, on passe à un autre mode, on n'est plus dans le concret du quotidien, on sort du « terre-à-terre », mais on passe dans le mode de la réflexion sur notre « quotidien ».

Ce langage symbolique demande à réfléchir pour le comprendre, pour le décrypter. La lecture d'images appartient bien à notre monde occidental. La comprendre, c'est aussi un accès important.

La deuxième étape de notre travail était la réalisation de notre sgraffite. La réflexion proposée est celle-ci : « Nous projetons de réaliser un sgraffite sur la façade de la cour. Pour cela, nous devons réfléchir ensemble sur ce que nous voulons représenter. Ce mur est celui que nous voyons chaque fois que nous entrons au Collectif. Qu'est-ce que nous aimerais y voir? Ce mur est aussi celui que l'on voit pour la première fois. Que voulons-nous dire à ceux qui souhaitent par exemple s'inscrire au Collectif? La question est donc : comment présenter le Collectif? Comment nous présenter? Qu'est-ce que nous voulons dire de nous ici au Collectif? »

Avec ces questions, chacun s'est exprimé sur l'association, ce qu'on y fait, pourquoi on y vient, ce qu'on y trouve... Ce moment a permis à chacun de parler de soi, de son rapport à l'apprentissage et au savoir. Le langage symbolique vient en renfort avec ses images et ses codes.

Beaucoup d'idées fusent. Les apprenants mettent en avant : lire et écrire – apprendre le français – calculer – ouvrir la tête – peindre – dessiner – faire connaissance – se respecter les uns les autres – visiter des musées – lire des lettres – remplir des papiers – comprendre les mots – parler avec les gens – travailler ensemble – prendre le temps d'apprendre – sortir du noir... Mais restait la question : comment représenter ce qu'on vient de dire ? Comment dessiner, que dessiner ? Nourris par les symboles rencontrés, les apprenants utilisent un langage imagé. Collectivement, on cherche des idées pour représenter ce qui a été exprimé : un livre, un crayon, une table avec des gens, une tasse de café, une balance pour l'égalité, l'alphabet, les voyelles, un pouce pour dire que c'est bien, un sablier, un hibou, un vieux et une vieille qui lisent, une bougie, une poignée de main, un sourire pour accueillir les nouveaux...

Enfin, chacun dessine son idée. Dans tous les groupes, chaque apprenant réalise sur une feuille d'un format A3 un dessin qui représente quelque chose d'important pour lui au Collectif. Il représente son idée en dessin, en symbole. Une fois que tous les groupes ont réalisé cette phase du travail, tous les dessins sont affichés à la cafétéria. L'ensemble des apprenants de l'association vote. Huit dessins seront les plus plébiscités : le crayon, le livre, la lampe, le globe, la ruche, le sablier, l'arbre, le hibou.

Des délégués de chaque groupe forment un nouveau petit groupe de dix personnes pour réaliser la dernière version. Ces huit symboles sont retracés sur papier de 2,20m/70cm. Ce papier grandeur nature sert de modèle, de « patron », pour la réalisation du sgraffite. Restent encore quelques étapes pour préparer le sgraffite : faire un calque, le poinçonner.

La réalisation finale propose à chacun de mettre ses compétences au profit de cette œuvre collective qui sera réalisée sous la houlette de notre artisan, Monique Cordier. Tour à tour, nombreux montent sur les échafaudages, appliquent le mortier, tracent les motifs, appliquent la couleur. Cette technique présente dans la ville

est aussi pour beaucoup d'apprenants une façon de renouer avec ses propres compétences, apprises au pays, dans le travail manuel artisanal. L'approche artistique et artisanale est un outil en soi, outil de réflexion.

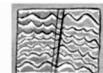
Notre démarche s'appuie sur la réflexion personnelle de chaque apprenant, sur ses représentations de ce qu'est « apprendre le français » dans leur centre de formation et leur rapport au savoir. Ce questionnement a permis de mettre en avant tant les valeurs des apprenants que celles de l'association. Nous avons ainsi croisé les compétences et le savoir personnel issus de l'ancrage des apprenants dans leur pays d'origine avec leur ancrage dans la culture locale par la découverte du patrimoine bruxellois. Plusieurs disent regarder leur quartier avec un regard différent aujourd'hui, et prennent plaisir à regarder de petits éléments du patrimoine bruxellois. Cette démarche est aussi une contribution pour mieux comprendre l'environnement bruxellois et la culture occidentale. Aujourd'hui, si vous passez à Molenbeek, n'hésitez pas à pousser la porte du Collectif Alpha pour admirer notre beau sgraffite !



Pour en savoir plus :  
<http://www.collectif-alpha.be/article170.html>



Une main avec un crayon, c'est pour prendre le chemin pour apprendre à écrire.



Un livre, c'est le chemin pour apprendre à lire.



Une lampe, c'est la lumière pour montrer le chemin. Sans lumière on est dans le noir, on ne sait pas réfléchir, on ne sait pas lire.



Une mapemonde : ici au Colléatif, on vient de partout : Djecac, îles Maurice, Congo, Guinée, Sierra Leone, Afghanistan, Israël, Turquie, Tunisie, Algérie, Belgique ...



Une ruche, on est comme des abeilles, on travaille tous ensemble, c'est la solidarité entre nous.



Un papillon : c'est le temps qui passe, chaque jour on apprend de plus en plus.



Un arbre, c'est l'oxygène, c'est la vie. Bonne nous, l'arbre grandit chaque jour. Il n'y pas d'âge pour apprendre.



Un avion c'est comme nous. Quand on est arrivé à l'école, on avait les yeux fermés, on voyait en noir et blanc. Maintenant, on a les yeux ouverts et les ailes ouvertes pour voler partout ... on peut se débrouiller seul.

# « Oh là là, ces Français ! »

## Du pire au meilleur

### comment le monde parle de nous<sup>(1)</sup>

*Marie Treps  
Linguiste et sémiologue  
CNRS*

*Une multitude de mots et d'expressions venus de France ont été élus par de multiples langues; sous leurs habits étrangers, ils vivent une autre vie dans des cultures étrangères – en Europe de longue date, en Asie aujourd'hui. Ils nous racontent comment s'est tissée, au fil des siècles, la réputation de ces drôles d'oiseaux que sont les Français, aux yeux du monde. Le portrait est pour le moins contrasté.*

La réputation des Français est fort contrastée et cela ne date pas d'hier. Cette attitude ambiguë vis à vis des Français, ce « Je t'aime moi non plus » permanent, s'exprime depuis des siècles... Les Français ont toujours su faire parler d'eux.

Si, à un moment de l'histoire, une langue, une culture, suscitent un désir si intense qu'elles rayonnent et finissent par s'imposer, c'est une affaire d'imaginaire. Oui, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, en Europe, le français est l'étendard derrière lequel se rallient les gens de qualité, car, avec cette langue élue voyage un état d'esprit contagieux. Une certaine légèreté. Plus tard, c'est un idéal, celui de liberté, qui se transporte avec le français, et l'on voit dans son sillage émerger des nations. Plus récemment, l'attrait de la modernité porte, en Europe et bien au-delà, sinon la pure langue française, du moins des mots évocateurs d'un certain esprit français.

Il a fallu, pour que s'accomplisse le destin européen du français, des circonstances particulières. Quand un État jouit d'un grand prestige, par sa position dominante sur l'échiquier politique, culturel ou économique, son lexique est spontanément sollicité – hier, une société en quête de

<sup>(1)</sup> Treps Marie (2015), *Oh là là, ces Français ! ; du pire au meilleur, comment le monde parle de nous*, La librairie Vuibert.

raffinement puisait à la source française, c'est à l'anglaise que s'abreuve aujourd'hui un monde obsédé par la communication. Et les usages culturels empruntent tout naturellement la voie royale ouverte par les mots. Ainsi, au fil des siècles, des modes de vie, des manières d'être, des façons de se conduire en société comme dans l'intimité, ont été imités des Français. Tout emprunt est peu ou prou le reflet d'une fascination.

En France, d'aucuns se lamentent aujourd'hui sur le déclin d'une France qui ne brille plus comme elle le fit à l'ère des Lumières. Non sans raison. Imaginez une Europe toquée de modes, de gastronomie, de politesse à la française, des sociétés aristocratiques vivant à l'heure de Versailles, conversant et correspondant dans la langue de Molière. On est alors confronté à ce pur paradoxe : la langue du roi de France est plus parlée à l'étranger que sur le territoire français. Mais, on semble l'avoir oublié, ces mêmes francomaniaques, abonnés aux gazettes publiées, en français, à Amsterdam, Londres, Berlin ou Saint-Pétersbourg, se délectent malicieusement des potins qui agitent les salons parisiens, quand les plus réfractaires à la francophilie ambiante se gaussent de cette *gallomanie* – comme disaient alors nos chers amis-ennemis héritaires, les Anglais – frisant parfois le ridicule. Toute fascination a son revers.

Entre admiration et nostalgie, déception et rancœur, le monde aujourd'hui nous renvoie une image semblable à celle des kaléidoscopes, sans cesse mouvante mais n'offrant que l'illusion d'un perpétuel renouvellement.

L'image de ce Français éternel s'est révélée peu à peu. Une kyrielle de mots français adoptés par d'autres langues évoque les domaines dans lesquels les Français se font remarquer – la gastronomie, la mode, l'art d'habiter. Des expressions imaginées en Europe et au-delà mettent spirituellement en scène les traits de caractère et les habitudes observés chez les Français, leurs goûts et mœurs supposées : faire ceci ou cela à la française, dit-on, ici ou là. Ces mots, ces expressions, en disent long sur les sentiments

que les étrangers ont éprouvés à l'égard des Français et sur la manière dont le monde nous perçoit aujourd'hui.

Le portrait-robot du Français dressé hors de l'hexagone, retouché au fil du temps, est pour le moins contrasté. Avons-nous une pleine conscience de l'ambivalence de cette image que nous offrons à l'étranger ? Nous sommes agacés, parfois, des stéréotypes qui nous sont appliqués, n'avons-nous jamais tenté d'en comprendre les ressorts subtils ?

Aux Pays-Bas, faire quelque chose met de *franse slag* « à la manière française » suppose que l'ouvrage a été vite fait mal fait, tandis qu'au Portugal *A grande e a francesa*, littéralement « en grand et à la française », signifie que les choses ont été faites de manière grandiose, sans regarder à la dépense, avec une certaine exagération, peut-être. En revanche, en Italie, une attitude décontractée s'exprime volontiers par ces mots français, *laisser-aller, laisser-faire*. Mieux, dans ses habits danois, on reconnaîtra sans peine notre *flaneur* : au pays d'Andersen, *flanør* désigne quelqu'un qui déguste la vie, tranquillement. Les Belges ont donné un surnom spirituel aux Français venus s'installer chez eux pour échapper au fisc : les SDF, « Sans Domicile Fiscal ». En Bulgarie, on n'hésite pas à parler de *garantcja francija* « garantie française », lorsque l'on doute de la bonne qualité d'un produit. En Australie, on fait la chasse aux Français, adeptes du French shopping : ceux-là écument les magasins et oublient de payer.

Soit, pour les Allemands, nous sommes des *Froschfresser* « bouffeurs de grenouilles ». Notre appétence pour le batracien a encore été remarquée par Anglais et Québécois qui nous confondent tout bonnement avec la bestiole : *Frogs*, disent-ils... Il n'empêche, la gastronomie française est mondialement réputée. Comment bouder, sur les tables étrangères raffinées, un *vol-au-vent*, un *soufflé* ou une *quenelle*, une *tête de veau* ou une *blanquette*, un *rognon*, un *navarin*, ou un *pot-au-feu* ? Sans oublier les desserts français, qui sont légions. Réjouissons-nous de pouvoir traverser l'Europe en prononçant, à l'heure où la faim se fait sentir, ces deux mots magiques, *omelette* et *champignon*. En Grèce, on pourra même tenter *pourés-zambón*.

Le *Petimetre espagnol*, échappé du Grand Siècle, le *Beaulah* anglais, enthousiaste qui n'a que « Oh là là » à la bouche, le *Petit chien français*, comme disent les Polonais, voici autant de personnages exagérément raffinés inspirés des Français, imaginés pour tourner en dérision l'excessive attention que nous portons à la toilette. En revanche, le *French bath* imaginé par les Anglo-Américains – peu d'eau, beaucoup de parfum – laisse à penser que les Français ne sont pas les champions de la propreté. D'un autre côté, en Norvège, une femme élégante peut être qualifiée de « française »... Les dessous, les vêtements, les accessoires venus de France s'exportent depuis plusieurs siècles : le *cul de Paris* (faux-cul), la *blouse* et le *talon Louis* font encore rêver Japonais, Allemands ou Américains.

Une certaine courtoisie, un art consommé de la conversation, une forme exquise de politesse, voilà qui semble français. Les Allemands n'ont-ils pas créé l'expression *mit Schick und Charme*, qui évoque outre-Rhin la manière française de se comporter ? Si, si... À Berlin, à Ljubljana, à Rome, à Madrid, à Lisbonne comme à Dakar, qui « file à la française » ferait-il preuve de discrétion ? Point. Celui-là part sans dire au revoir... En Hongrie, l'expression *Menj francia !* est utilisée pour envoyer promener un importun : « Va te faire voir chez les Français ! » Il existe une raison historique à cette injonction peu amène.

Les mots *galant* et *galanterie* ont fait le tour de l'Europe, rendez-vous et *garçonne* aussi. La *coquette*, la *femme fatale* et la *soubrette* ont fait fantasmer bien du monde. Quant au *baiser français*, il est universellement connu, c'est magnifique. La *maladie française*, aussi, hélas.

Une multitude de mots et d'expressions en usage dans d'autres langues révèle ce que les étrangers disent de nous, ce qui les étonne ou les amuse, ce qu'ils envient, ce qu'ils détestent, chez les Français.

Colportés jusqu'à nous par la rumeur à travers le temps et l'espace, consensuels ou inattendus, parfois cocasses ou savoureux, ils nous racontent comment s'est tissée, au fil

des siècles, la réputation de ces drôles d'oiseaux que sont les Français, aux yeux du monde.

Qui n'aimerait élucider le mystère d'une si curieuse renommée ?

# Des supports pédagogiques

Annie Janicot  
Atelier Canopé 08 – Charleville-Mézières  
[annie.janicot@reseau-canope.fr](mailto:annie.janicot@reseau-canope.fr)

*Voici une sélection de ressources proposées par le Réseau Canopé pour valoriser les langues et cultures d'origine tout en favorisant l'appropriation de la langue des apprentissages. Il est question de contribuer à la réussite des enfants à l'école et à l'inclusion sociale, culturelle et professionnelle des adultes.*

*Toutes les références peuvent être retrouvées sur le site du Réseau Canopé : <http://www.reseau-canope.fr>*

*Sélection en images dynamiques :*

**[http://prezi.com/hjjsk93ehhbf/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/hjjsk93ehhbf/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)**

La revue *Diversité* est une revue très dense en texte à première vue, mais riche d'expériences, de témoignages et de pratiques tout autant que d'articles d'analyse. Le titre du numéro 176<sup>(1)</sup> retient l'attention par rapport à la problématique de ce colloque : *Langues de l'élèves, langue[s] de l'école*. Yves Reuter souligne une condition indispensable à la réussite des élèves et porteuse d'indications de démarches : « On ne peut bien vivre dans une institution qu'à la condition que l'on s'y sente exister comme sujet ». Marcelline Laparra recommande de « s'appuyer sur ce que savent les élèves » au lieu de pointer leurs manques et à partir de là, de les aider à opérer des "déplacements linguistiques" et à "déplacer des usages". Chantal Lamarre, directrice de la scène Culture commune propose une posture d'ouverture : « permettre aux gens d'affirmer ce qu'ils sont et non pas, nous, désigner ce qu'ils sont. » Nathalie Auger, quant à elle, mise également sur le potentiel des activités artistiques et met en avant leurs apports au langage « quotidien » pour la coopération comme au langage poétique mis en œuvre, un type de langage fortement préparatoire aux activités scolaires. Nathalie

---

<sup>(1)</sup> *Diversité* 176. *Diversité*, 04/2014, 176, 189 p. Dossier : Langues des élèves, langue(s) de l'école.

Auger conseille aussi de ne pas penser les langues comme juxtaposées mais de considérer les variations comme inhérentes aux langages et de rechercher un continuum didactique FLM/FLS et FLE. Elle cite notamment le dispositif ConBaT+<sup>(2)</sup> qui se fonde sur les variations linguistiques au sein des disciplines.

Elle est aussi co-auteur du DVD-vidéo « *Comparons nos langues*<sup>(3)</sup> » qui rassemble des séquences de classe dans lesquelles on traite du sens de l'écriture, de l'alphabet, du lexique et de la syntaxe. On entend et on voit des élèves comparer les moyens linguistiques utilisés par les uns et les autres, d'origines diverses, pour marquer une négation, ou un pluriel, pour nommer un objet en restant vigilant à la prononciation, une erreur étant rapidement à même de désigner autre chose. Dans certains cas l'adulte/enseignant, dont l'oreille et l'appareil phonatoire manquent déjà de souplesse, n'est pas forcément le mieux placé pour expliquer les nuances. C'est l'expertise de l'élève qui est valorisée, l'erreur ayant un statut constructif et non stigmatisant dans une ambiance chargée d'humour.

La comparaison des langues fait également l'objet d'une collection imprimée « *Les langues du monde au quotidien*<sup>(4)</sup> », conçue en trois volumes du cycle 1 au cycle 3. Voici un aperçu de l'approche du Petit Chaperon rouge : - comparaison de couvertures en neuf langues ; comparaison des débuts de textes en quatre langues ; - tri de fragments

<sup>(2)</sup> <http://combat.ecml.at/>

<sup>(3)</sup> Auger Nathalie, Balois Jean-Marc (2005), *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (ENA) [DVD-vidéo]. CRDP de l'académie de Montpellier. 1 DVD-vidéo, 23 min + livret (31 p.). Réf. 34030d02

<sup>(4)</sup> Kervran Martine (2012), *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle : cycle 3*. [Livre]. CRDP de l'Académie de Rennes. 143 p. et 1 CD extra.

Kervran Martine (2012), *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle : cycle 2*. [Livre]. CRDP de l'Académie de Rennes. 111 p. et 1 CD extra.

Kervran Martine (2013), *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle : cycle 1*. [Livre]. CRDP de l'Académie de Rennes, 111 p. ; 30 cm et 1 CD extra.

mélangés de ces textes ; recherche de points d'appui chronologiques ; - repérage des mots désignant les personnages ; - comparaison du passage dialogué avec le loup.

Comme certains commentateurs<sup>(5)</sup> insistent sur la nécessité d'apports culturels, voici la collection « *Arts visuels*  <sup>(6)</sup> », présentant des pratiques fondées sur des œuvres d'artistes. Elle comporte deux volumes consacrés aux cultures du monde et destinés à l'école primaire et au collège. Le premier traite des thèmes « Habiter, manger, s'habiller, se parer, naître, grandir, mourir », le second de « Communiquer, le sacré, se déplacer, l'environnement, vivre ensemble ».

Dans un autre style, le dossier pédagogique « *A table*<sup>(7)</sup> » permet d'étudier les habitudes alimentaires dans le monde à partir de photographies représentant la consommation hebdomadaire de seize familles. Quatre thématiques sont traitées : s'alimenter et savourer, manger ici et ailleurs, la faim, l'alimentation dans l'économie mondiale.

Enfin, il serait difficile d'ignorer une ressource pour les plus grands, ressource au double intérêt, celui de la thématique abordée et celui des moyens mis en œuvre pour aider les lecteurs à aborder des textes denses, notamment. Le dossier du numéro 1105 de la revue TDC 1105<sup>(8)</sup> est intitulé *Quitter*

<sup>(5)</sup> Chrifi Alaoui, Dalie (2007), *Analyse de Comparons nos langues. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10 (2), <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00156254/document>.

<sup>(6)</sup> Le Gall Yves, Morin Nicole (2012), *Arts visuels & cultures du monde. 1, Habiter, manger, s'habiller, se parer, naître, grandir, mourir : cycles 1, 2, 3 & collège*. CRDP de Poitou-Charentes, 64 p. Arts visuels &., Réf. 860BAV13

Le Gall Yves / Morin Nicole (2012), *Arts visuels & cultures du monde. 2, Communiquer, le sacré, se déplacer, l'environnement, vivre ensemble : cycles 1,2,3 & collège*. CRDP de Poitou-Charentes, 64 p. Arts visuels &.. Réf. 860BAV14  
Extrait : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/160012/160012-24820-31598.pdf>

<sup>(7)</sup> Courbet Pierre, Morlot Philippe, Rossignon Jean-Paul (2001), *À table : dossier pédagogique cycle 3*. CRDP de Lorraine. 64 p. : ill. et 1 cédérom et 16 planches.

<sup>(8)</sup> TDC (N°1105). *Quitter son pays* [Périodique]. 15-09-2016.

<sup>(9)</sup> Diome Fatou (2003), *Le ventre de l'Atlantique*, éditions Anne Carrière.

*son pays*. Il est accompagné en ligne de neuf modules pédagogiques interactifs « (quatre en histoire-géographie, trois en lettres, deux en arts) qui permettent d'aborder (...) les multiples formes de migration à partir de documents enrichis, d'extraits littéraires et d'œuvres d'art ». Pour accéder à ces modules, il est nécessaire de se connecter en tant qu'équipe éducative ou gestionnaire, diffuseur, particulier ou association (se créer un compte, c'est gratuit). La grande force de ces modules est d'accompagner les lecteurs fragiles d'un allègement des textes présentés et lorsqu'un texte est dense, de lui adjoindre un guide interactif basé sur un questionnement et un surlignage des réponses par différentes couleurs. C'est ainsi que tout un chacun peut visualiser la démarche d'analyse d'un texte. Parmi les supports proposés dans ce numéro, un extrait signé Fatou Diome<sup>(9)</sup> : « Migrer dans la langue d'écriture ». On y lit : « Chez moi ? Chez l'Autre ? Être hybride, l'Afrique et l'Europe se demandent, perplexes, quel bout de moi leur appartient. (...) Exilée en permanence, je passe mes nuits à souder les rails qui mènent à l'identité. L'écriture est la cire chaude que je coule entre les sillons creusés par les bâtisseurs de cloisons des deux bords. »

Belle solution trouvée par Fatou Diome, elle nous en fait en outre profiter au travers de ses romans ou nouvelles. Pour éviter ces parallèles, L. Porcher proposait d'« établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. (...) Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact ».

J.-L. Pochard, cité également dans la revue *Diversité* citée en début de présentation, préconise, lui, de « mettre en œuvre l'hospitalité d'une langue "hôte" plutôt que d'une langue "haute" ».

# D'une langue à l'autre, cultures d'origine et apprentissages ou les vertus du métissage (synthèse)

Hugues Lenoir  
Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation  
à l'Université Paris Ouest Nanterre.  
membre du LiseC (EA 2310)

Durant ce colloque annuel de l'Association *Initiales* nous avons traité à mon sens d'une réalité vieille comme les premières migrations d'une humanité dotée d'un langage articulé. Il s'agit d'une question anthropologique fondamentale, celle des migrations des hommes, des langues et des cultures. En effet, depuis la nuit des temps les humains au cours de leurs pérégrinations ont toujours été confrontés à la langue des autres. Langue à laquelle, ils ont dû selon les circonstances, s'adapter, résister, composer avec elle. D'autres fois, la partager sans autre choix et quelquefois créer un nouvel idiome composite, et donc presque toujours s'engager dans un long travail de métissage. Métissage quelquefois heureux et créatif mais assez souvent douloureux car impliquant de perdre ou de voir transformer, à la force du glaive ou du discours des missionnaires, une culture et sa ou ses langues premières. Ce fut le cas dans la Gaule antique suite à l'installation des envahisseurs romains, dans les Amériques lors des arrivées des européens ou encore en Afrique du nord ou sub-saharienne au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et dans bien d'autres contrées encore. Le passage d'une langue à l'autre n'est donc pas qu'une réalité contemporaine liée aux flux migratoires de l'époque mais une longue suite de rencontres linguistiques et culturelles plus ou moins heureuses, plus ou moins choisies.

## Des constats partagés

Les diverses interventions et les débats nous ont permis de faire, voire de partager, quelques constats et ils ont fait surgir de nombreuses questions. Ainsi, l'un des tous premiers intervenants nous a rappelé l'existence d'un cercle vertueux, à savoir que la maîtrise de la langue permet l'accès

à la culture et que la culture permet l'accès à la langue. Ce qui implique pour les acteurs de l'éducation des jeunes et des adultes de travailler dans cette double dimension, cette double dynamique. Une telle démarche, semble-t-il, facilite le partage et la reconnaissance réciproque des cultures en présence, valorise les apprenants. Elle favorise les échanges linguistiques et l'utilisation de la langue d'accueil. Accueil qui, à terme, autorise à l'intégration et ou l'assimilation<sup>(1)</sup> pour peu, comme le proposait déjà Bertrand Schwartz dans les années 1980 pour les jeunes, qu'y soient associées des possibilités de se soigner, de se loger et de travailler. L'accès à la langue du pays hôte étant *de facto* nécessaire mais non suffisante.

Migrer d'une langue à l'autre implique des processus de changement identitaire encore mal connus, faits de renoncements, de découvertes, de joies et probablement de pleurs surtout si l'on souhaite pour soi, et, ses éventuels enfants, ne pas renoncer à sa langue et à sa culture d'origine. Transformation(s) de soi du point de vue psychologique, sociologique, cognitif qui nécessite(nt) une posture d'ouverture importante à des réalités « étrangères » ou pour le moins étranges et souvent déstabilisantes. Constat évident qui ne dit rien du processus de construction-déconstruction-reconstruction dans lequel les individus doivent s'engager. Parcours singulier probablement propre à chacun et pour une part surdéterminé par les histoires de vies antérieures et les géographies. Au demeurant, cet exercice linguistique à base multiple, là les constats scientifiques convergent, est favorable au développement cognitif en particulier pour les enfants. Manipuler plusieurs langues, les manier et les métisser favorise, grâce à la plasticité cérébrale acquise, le travail intellectuel. Que cela soit le résultat d'une langue parlée ou signée comme le témoignage sur l'usage de la langue des signes durant le colloque l'a illustré ou encore qu'il s'agisse de la langue codée des images et des sgraffites utilisée comme médiateur culturel par l'association *Alpha*.

---

<sup>(1)</sup> J'utilise à dessein les deux termes afin de ne pas entrer dans une polémique le plus souvent stérile.

Les échanges linguistiques directs ou autour de l'image ou de tout autre code sont autant d'occasion de confronter les représentations culturelles et de donner sens à des réalités jusqu'alors dépourvues de significations mais souvent « riches » de contresens. En d'autres termes, l'enrichissement des savoirs passe souvent, toujours (?) par l'usage de la langue, d'une langue.

De plus, autre constat, l'usage de la langue de l'autre dépasse la stricte logique linguistique, elle permet la découverte et l'acceptation de l'altérité. L'autre est sa langue et je suis la mienne, nous et elles sommes différents, mais toute langue est porteuse de richesses et d'humanité. L'échange linguistique, le passage d'une langue à l'autre est producteur de reconnaissance mutuelle et de tolérance. Il est un acte linguistique à portée politique et sociale.

Une condition toutefois, il faut résoudre ce qu'un des intervenants a appelé un « conflit de loyauté ». Accepter sa culture d'origine sans qu'elle fasse frein à l'apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil. Donc, ne pas renoncer à soi tout en acceptant nécessairement de changer et de s'accepter changeant. Il faut s'autoriser à « *entrer dans la langue française* » ce qui parfois implique des concessions culturelles et parfois des processus de deuil. Processus de même nature peut-être que celui décrit par Vincent de Gaulejac lorsqu'il s'agit de passer d'une classe à l'autre où, là aussi, se joue un conflit de loyauté entre deux mondes, deux cultures. Il convient donc pour les uns de dépasser un complexe de classe et pour les autres, peut-être, un complexe de langue.

### Des exigences

Au fil des interventions, quelques conditions *sine qua non* ont été pointées afin de permettre un passage facilité par des apprentissages d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre. La première d'entre elles est la professionnalisation des acteurs et en particulier des formateurs bénévoles ou non. En effet, la réussite du passage est mieux maîtrisée voire maitrisable lorsque les opérateurs de médiation y sont

préparés. Condition d'autant plus nécessaire que les exigences du législateur sont de plus en plus fortes en matière d'usage fluide de la langue orale pour obtenir droit de séjour et plus tard de naturalisation. Exigences accrues qui sont aux dires des participants un véritable défi pour les apprenants, les formateurs et les organismes de formation au regard des moyens octroyés pour y parvenir.

Une deuxième exigence en matière de formation est celle de la nécessaire place de la réflexivité dans les apprentissages. Il s'agit de permettre à chacun, là encore le défi est immense, d'accéder à la compréhension de sa propre langue afin de mieux comprendre par comparaison et réflexion le fonctionnement de la langue d'accueil. Travail de réflexivité dont l'objectif est de limiter les dissonances cognitives et les incompréhensions inhibitrices et de développer des aptitudes à entendre et à comprendre pour et chez les apprenants.

La troisième exigence dépasse la cadre de la professionnalisation, elle est d'ordre éthique. Accepter le plurilinguisme, renoncer à un espace où ne circule qu'une langue, une et indivisible, implique la reconnaissance mutuelle des altérités dans un monde où l'accélération de flux de population est de plus en plus important. En effet, quelles qu'en soient les causes, pauvreté, guerre, religion, commerce... les mouvements de populations sont toujours plus importants et les allophones toujours plus nombreux. Il convient donc de reconnaître ce phénomène et de faire de ce pluriel d'humanité une richesse à partager. Le plurilinguisme n'en étant qu'une manifestation, qu'une occasion de plus et qu'une conséquence, favorables au partage de la richesse du monde et de ses cultures.

### **Un florilège**

Au-delà du sérieux des échanges, le colloque a aussi été marqué, selon moi, par sa dimension poétique. Dimension qui derrière la formule révèle souvent une dimension politique et sociale profonde comme tout catalogue à la Prévert.

A savoir ces propos d'une apprenante : « vivre sans lire et sans écrire, c'est marcher dans le noir »

Ou bien ceux des Amérindiens qui ne parlent pas une langue mais qui déclarent dans un autre rapport à la leur : « respirer une langue ». Ou cette association *Dulala* dont l'objectif explicite est de privilégier les échanges interculturels et de : « faire parler les langues ». Ou quelqu'un de déclarer : « On ne parle pas une langue, c'est une langue qui nous parle ». Ou pour continuer en lien avec les mouvements et les brassages de population ci-dessus évoqués, faire état d'une : « créolisation du monde ». Faisant suite elle-même, résultat de la colonisation à un : « créole magrébin ». Ou encore à cette belle image d'un poète marocain évoquant de l'*« étranger professionnel »* en lien avec les accueillants qui à leur manière sont aussi, pour moi, un peu les « professionnels de l'étranger ».

Et enfin de nous rappeler que sans renoncer à la qualité des apprentissages et des usages de la langue, il ne fallait pas confondre une langue qui reçoit et une langue qui sous prétexte de pureté et d'élitisme rejette, exclut ou se rend inaccessible. Bel idéal, là encore concentré dans une belle formule qui opère la distinction entre : « une langue hôte et une langue haute »

### Des pistes

Si ce colloque nous a permis de partager quelques constats et de poétiser pour le dire comme Léo Ferré, il a aussi fait émerger quelques pistes de travail et de réflexion. Il convient sans doute encore d'approfondir nos connaissances par la recherche et l'expérience quant au bienfait du bilinguisme (trilinguisme ?) dans le développement cognitif des enfants et des adultes tant pour les allophones que pour les francophones utilisant encore une autre langue dite seconde. Enfants de Guyane ou des Antilles, enfants des écoles Diwan ou des Calandreta où se parlent les occitans ou encore enfants des « quartiers » où le plurilinguisme est coutumier. Recherche que l'on pourrait pousser dans ses retranchements ultimes et polémiques sur l'intérêt

d'apprendre une langue ancienne et « morte » pour d'autres.

Autre piste de recherche entrouverte, plus sociologique, celle d'un changement de posture face à sa langue d'origine et sa transmission aux enfants. Il était fréquent dans les années 1950 et au-delà de refuser de transmettre la « langue du pays » aux enfants afin de leur permettre une assimilation/intégration plus rapide, si ce n'est plus facile. Il semblerait à l'écoute des échanges et au gré des flux de migration et des facilités de communication (télévision satellitaire et internet...) que les choses aient changé et qu'il est peut-être plus aisément aujourd'hui de conserver sa langue et sa culture tout en entrant dans la langue et la culture du pays hôte. Car si appartenir à un lieu « c'est parler sa langue », parler une ou plusieurs langues permet plus facilement « d'habiter le monde »<sup>(2)</sup>.

Enfin, ce colloque a mis en résonnance pour moi quelques autres questions. La première celles des langues qui chaque jour disparaissent faute de locuteurs et de transmission. Ce qui de fait marque non seulement la fin d'une langue mais aussi la fin d'une culture dont la plupart du temps nous n'avons pas capté toute la richesse. Une langue de moins c'est aussi une bibliothèque qui a brûlé. L'autre parallèle que j'aimerais faire pour terminer, c'est celui presque incontournable dans certains milieux (les affaires ou plutôt le *business*, la recherche et ailleurs) du passage d'une langue et d'une culture à l'autre, en d'autres termes de la prévalence de plus en plus forte de l'anglais ou pour le moins d'un anglais fut-il appauvri et créolisé. Certes, l'anglais fut une grande langue de savoirs et de culture mais aussi une grande langue coloniale et donc la langue d'une double domination, mais sa sphère d'influence était jusqu'alors limitée. Qu'en sera-t-il demain de son influence et de l'obligation pour tous ici d'entrer dans un plurilinguisme « anglophone » et d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques dont pourrait dépendre l'insertion sociale et professionnelle de chacun.

---

<sup>(2)</sup> Propos d'intervenants.



### **Pour conclure...**

Impossible de conclure, tant les questions restent nombreuses sur ce passage délicat et parfois incontournable, d'une culture à une culture autre, à une culture hôte. Au reste, aux yeux des participants du colloque *Initiales* de 2016, les langues demeurent une clé d'entrée essentielle dans les cultures et la culture. Il convient donc pour les plus jeunes, allophones ou non, d'acquérir non seulement le français « langue de scolarisation » mais aussi tous les outils à disposition pour en faire une langue d'émancipation.

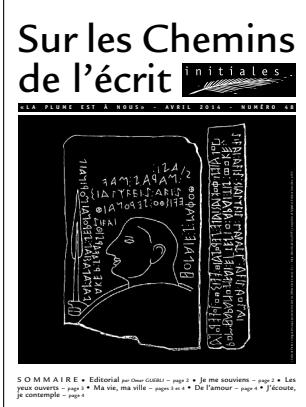
## Quelques références bibliographiques

- Edris Abdel Sayed (coord.) (2016), *Guide national, Action culturelle et maîtrise de la langue*, Initiales, Chaumont.
- Etienne Bourgeois (2006), *L'image de soi dans l'engagement en formation*, éditions PUF, Paris.
- Abdellatif Chaouite (2007), *L'interculturel comme art de vivre*, L'Harmattan.
- Abdellatif Chaouite (2015), *Zyada ou le roman du Couchant*, A plus d'un titre.
- Pierre Frackowiak (2009), *Pour une école du futur. Du neuf et du courage*. Préface de Philippe Meirieu, Editions La Chronique sociale, Lyon.
- Pierre Frackowiak (2010), *La place de l'élève à l'école*, Editions La Chronique sociale, Lyon.
- Marie-Rose Moro (2010), *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*, Editions Odile Jacob, Paris.
- Marie-Rose Moro (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Editions Bayard, Paris.
- Sarot A, Chomentowski M, Moro M-R. (2012), *Quand le plurilinguisme contrarié devient illettrisme*. Psychomédia.
- Sarot A, Chomentowski M, Moro M-R (2013) *Lutter contre l'échec scolaire des enfants de migrants*. Soins pédiatrie.
- Sarot, A. (2014). *L'accès aux savoirs en situation de migration. Paroles d'élèves, de parents et d'enseignants*, Presses Académiques Francophones, Sarrebruck.
- Treps Marie (2015), *Oh là là, ces Français ! ; du pire au meilleur, comment le monde parle de nous*, La librairie Vuibert.
- *Le pouvoir des émotions* (2015), revue Journal de l'alpha, numéro 197, Bruxelles, Belgique.
- *Enjeux de la créativité, réflexions et perspectives* (2004), Edition Direction générale de la Culture du Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Film de Jean Bigot (2013), *Des Mots et des Images*, Direction de la Culture et du Patrimoine, Ville de Reims.
- Film de Mireille Jacquesson (2013), « Vivre ensemble le Festival de l'écrit », Initiales - <http://festivaldelecrit.fr/>
- Film de Mireille Jacquesson (2013), *Les Portes du Temps aux Silos de Chaumont*, Initiales - <http://lesportesdutemps-auxsilosdechaumont.fr/>
- Film *La confiance en image vue par les jeunes* (2014), Observatoire de La confiance, La Poste.
- <http://www.hugueslenoir.fr/penser-et-agir-pour-leducation-des-adultes/>



# L'association Initiales publie...

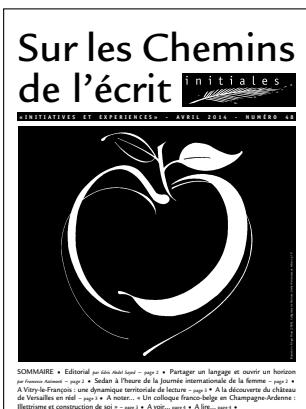
L'association Initiales publie deux journaux dont les objectifs sont de valoriser l'expression écrite des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme et de contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques. Les deux journaux s'inscrivent dans une dynamique régionale (Champagne-Ardenne),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

# GUIDE

## Action culturelle et maîtrise de la langue

initials



Coordination *Edris Abdel Sayed*

Cet ouvrage résulte des travaux conduits lors de deux rencontres régionales et transfrontalières portant sur les questions liées à l'action culturelle et à la maîtrise de la langue.

La première partie interroge le champ de la motivation. Le rôle de l'apprenant-stagiaire est de s'engager du mieux qu'il peut dans les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant ou le formateur dans le cadre de différentes situations pédagogiques. Pour autant, à l'école comme au sein des dispositifs de formation d'adultes, nombreux sont ceux pour qui la démarche d'apprendre ne va pas de soi. En fonction des différents âges de la vie, quelles sont les clés pour motiver et relancer le processus d'apprentissage ?

La seconde partie porte sur le passage d'une langue à l'autre. Comment prendre en compte les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme dans l'enseignement de la langue française auprès des enfants et des adultes allophones ? Quelles pistes de travail mettre en œuvre pour faciliter l'entrée dans la langue et dans la culture du pays d'accueil ?

Des chercheurs et des praticiens communiquent dans cette publication quelques éléments de réponse.



PRÉFET  
DE LA RÉGION  
GRAND EST



initials



Passage de la Cloche d'Or - 16 D rue Georges Clemenceau - 52000 Chaumont (France)

Tél : 03 25 01 01 16 - Courriel : [initials2@wanadoo.fr](mailto:initials2@wanadoo.fr)