

# De ce qu'on engage à comment on s'engage

Apprendre a un « coût », même si on est censé en tirer un « bénéfice ». Cela oblige à engager des « biens » souvent précieux pour obtenir des moyens d'agir... en espérant qu'on ne les perdra pas dans l'« entreprise », en tremblant peut-être à l'idée qu'on pourrait les perdre définitivement.

Ce que la personne engage, par définition, l'engage comme personne. C'est ce glissement qui devient nécessaire à l'apprentissage comme à l'enseignement, qu'il me semble important de travailler pour éviter toute manipulation et gagner en émancipation.

Il ressort de ce qui précède que l'on s'engage à hauteur des situations qui permettent ou non cet engagement.

Par Maria-Alice MÉDIONI

## Ce qu'on engage de soi

C'est d'abord **du temps** qu'on engage – bien précieux s'il en est – surtout si l'apprentissage se fait en-dehors du temps prescrit, celui de l'école, par exemple. C'est le cas pour celui qui entreprend un apprentissage « annexe », ou des études longues, ou pour l'adulte qui décide d'apprendre la langue du pays dans lequel les contraintes de sa vie l'amènent à devoir vivre, ou d'apprendre à lire et écrire, ou tout autre chose... Ce temps, c'est celui qu'on « vole » en quelque sorte à sa famille, à sa maison, ou à toute activité plus séduisante que la formation.

C'est également, on s'en aperçoit vite, **une mise à distance** nécessaire par rapport à son quotidien, à sa culture, aux siens. On se met à parcourir un chemin et à faire des découvertes qui ouvrent sur des expériences nouvelles. On sent qu'on s'éloigne peu à peu de ce qu'on était, reconnu par les siens, on prend peur... Est-ce bien ? Est-ce autorisé ? N'est-on pas en train de trahir ? C'est le conflit de loyauté que vivent les enfants d'origine populaire à l'école, c'est sans doute le même conflit que connaissent les adultes immigrés récents ou de plus longue date, lorsqu'ils apprennent la langue du pays d'accueil, ou qu'ils apprennent à lire et écrire.

Cette mise à distance, on le comprend bien, s'opère d'autant mieux que les découvertes, les nouvelles connaissances se font en articulation, en écho, avec l'expérience de chacun, partagée avec les autres. Chacun se reconnaît alors semblable et différent et peut établir des comparaisons et des ponts susceptibles de l'aider à prendre de la distance par rapport à des adhérences trop fortes (des évidences, par exemple) ou à des peurs qui ligotent.

On sait que, malheureusement, l'intention d'apprendre ne suffit pas pour apprendre. Il y faut l'engagement de la personne qui opère un choix conscient et déterminé. Décider d'apprendre suppose d'**accepter une transformation** à laquelle on ne peut se résoudre que par la promesse d'un « retour sur investissement » qui rendra plus libre, plus autonome, plus émancipé. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout particulièrement.

## Ce qui engage

Tout d'abord, pour telle personne, **le choix d'apprendre** la langue du pays dans lequel elle vit désormais, de quel ordre est-il ? S'agit-il d'un choix subi, dans la mesure où il lui faut atteindre le degré de maîtrise de la langue nécessaire pour trouver du travail, renouveler un titre de séjour ou obtenir la nationalité ? S'agit-il d'un choix motivé par le désir de pouvoir mieux entrer en communication avec les natifs, d'être plus averti dans les différentes tractations administratives ou d'être davantage en phase avec ses enfants scolarisés et de mieux les « suivre » dans leurs études ? Ce choix est-il celui de se faire des amis, d'apprendre davantage et de s'émanciper par le savoir ? Ces choix sont tous totalement légitimes et probablement moins tranchés dans la réalité car ils peuvent tout à fait se conjuguer, ou au contraire entrer en conflit.

La formation, me semble-t-il, a intérêt à se soucier de **mettre au jour et en partage les différents motifs** qui amènent les personnes à s'engager dans des groupes d'apprentissage : pourquoi est-on là, que veut-on apprendre, que veut-on faire avec la langue et tout ce qu'on va apprendre<sup>1</sup> ? C'est bien la notion de projet qui apparaît centrale à travers ces éclaircissements.

Cet état des lieux me semble nécessaire pour pouvoir **affronter la réalité de la formation**, très différente de « la vie » où le milieu social n'offre que des échanges courts et ponctuels, des relations aléatoires avec les natifs<sup>2</sup>. Dans les dispositifs pédagogiques, il s'agira, bien évidemment, d'apprendre à communiquer, à être rapidement suffisamment autonome dans un ensemble de situations d'urgence, « vitales ». Mais l'apprentissage dans le cadre d'une formation suppose qu'on apprenne à dépasser le strictement utilitaire qui mène tout droit à des fossilisations très rapides et ne permet pas d'accéder à une autonomie véritable. L'apprenant va devoir se confronter à des situations où « comprendre » et « se faire comprendre », s'ils sont essentiels, ne suffisent pas

---

<sup>1</sup> Voir « 'Mon histoire avec...' un exemple : l'espagnol ». In : MEDIONI M.-A., *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique Sociale, 2016, pp. 51-57. Avec un public alpha, les modalités de recueil seront nécessairement différentes.

<sup>2</sup> ADAMI H. et LECLERCQ V. (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2012.

et où il s'agit également de savoir expliquer, argumenter, décider et faire dans la langue étrangère. Il lui faudra alors accepter de dépasser la logique de la communication qui le pousse « à accomplir de façon économe des tâches données » – se faire comprendre à l'aide de mots isolés et de gestes – et à recourir aux formes employées dans son entourage. Ces formes sont principalement « des variantes non standards employées presque exclusivement à l'oral »<sup>3</sup>, soit des formes qui ne correspondent pas à celles utilisées de façon usuelle par les natifs. Pour cela, toutes les tâches de (re)mise en ordre, chronologique par exemple, d'un matériau – images illustrant les différentes séquences d'une histoire, les étapes de la réalisation d'un objet, de la préparation d'une recette de cuisine, etc. – obligent à développer des moyens linguistiques nouveaux. De la même façon, on peut inviter les apprenants à ordonner des traces de ce qui s'est dit et travaillé pendant une séance d'apprentissage, selon leur idée, pour les présenter aux autres au prochain rendez-vous.

Ce qui engage aussi, c'est le fait d'**établir des ponts entre le milieu social et le milieu d'apprentissage**. Faire surgir et consolider ce désir me semble un moteur puissant de l'apprentissage : interroger ce qui entoure, hors du quotidien familial, pour chercher, dans le groupe d'apprentissage, des explications face aux incompréhensions ou des confirmations aux hypothèses qu'on peut faire ; mettre à l'épreuve ce qu'on vient d'apprendre dans le groupe d'apprentissage avec des interlocuteurs hors les murs. Dans le premier cas, c'est établir des rituels autour d'« objets » qu'on apporte pour pouvoir y travailler, objets matériels d'une culture différente de la sienne, mais aussi objets immatériels, mots, expressions, mimiques, gestes que l'on ne comprend pas, qui étonnent ou choquent, provoquent des malentendus, parce qu'ils renvoient à des univers étranges et étrangers. Dans le deuxième cas, c'est mettre à l'épreuve ce qu'on vient de découvrir et qu'on pense acquis, en partageant avec les siens une réalisation, un poème, une comptine, une histoire qui a fait rire ou a ému, en leur montrant un nouveau savoir, non pas pour les exclure, mais bien au contraire pour les inclure dans cette aventure nouvelle pour tous.

Cet engagement, pour devenir conscient, nécessite un accompagnement pédagogique de type autonomisant, qui l'autorise et le facilite.

---

3 Ibid., pp. 37 et 40.

## Comment le formateur s'engage et peut engager l'apprenant dans l'apprentissage de la langue

Parmi **les situations qui ne favorisent pas l'engagement**, on trouve celles qui, dans le milieu social, n'autorisent qu'un engagement *a minima*, de survie, pour des tâches de communication basiques. Certaines autres situations, dans le milieu de la formation, peuvent être trop compréhensives, ou tolérantes, avec un développement qui se fossilise rapidement, parce que les tâches prescrites sont trop répétitives, trop respectueuses des « possibilités » des apprenants<sup>4</sup>. Ou, à l'opposé, d'autres situations proposent une centration trop forte et trop précoce sur la norme. La dérive est alors l'exigence d'une production qui se résume souvent à une reprise à l'identique de la forme souhaitée, de type behavioriste, qui ne permet pas à l'apprenant de réutiliser ce qu'il vient de découvrir dans un contexte nouveau.

Tout au contraire, **les situations propices à l'engagement** sont celles qui invitent à un dépassement de la seule logique de communication et de la centration sur la norme, qui autorisent et outillent l'apprenant, par l'apport de ressources diverses. Ce sont les situations évoquées plus haut, de mise et remise en ordre, d'organisation de matériaux, de projets. Parce qu'elles mènent à des prises de décision et à une explicitation de ses choix pour les autres, elles nécessitent de recourir à des moyens nouveaux. Ce sont des situations qui permettent de partir des pratiques langagières auxquelles sont exposés les apprenants dans le milieu social pour remonter au système linguistique et mieux le comprendre. Les jeux avec les lettres et avec les mots sont, par ailleurs, de puissants moteurs pour lever les obstacles du passage vers l'écrit. L'organisation des traces de la séance d'apprentissage est également une occasion de confrontation à l'écrit, sous forme par exemple de

---

4 C'est le cas, par exemple, du rituel des présentations qui mène à des formes linguistiques récurrentes – « je suis, je m'appelle, j'ai... » –, quand on pourrait progressivement inviter l'apprenant à présenter une autre personne, se présenter en groupe dans un contexte particulier, etc. ; des descriptions à des fins d'apprentissage du vocabulaire, quand on pourrait l'amener à recourir à la véritable fonction de la description : évoquer ce qu'il n'a pas sous les yeux, ce qui l'obligerait à des développements plus complexes ; ou des seules associations d'éléments – objets et couleurs correspondantes, personnes et liens familiaux, etc. –, activités qui se déclinent principalement en vrai/faux, quand on pourrait lui proposer des tâches de catégorisation qui le conduiraient à devoir argumenter.

mots-étiquettes transcrits par le formateur, avant même que l'apprenant soit en capacité de produire cet écrit par lui-même.

Ces situations, alliées à des pratiques qui sollicitent la personne sans l'exposer – il ou elle peut décrire la maison idéale mais pas celle où il/elle vit, peut parler du rôle des parents mais pas de soi en tant que parents ou de ses propres parents, évoquer le « grand amour » mais pas parler de celui/celle qu'il/elle aime, etc. –, sont les plus favorables à la levée des craintes qui freinent l'apprentissage et engagent l'apprenant à aller plus loin que le strictement utilitaire. De la même façon qu'il faut au formateur anticiper ce qui va sembler difficile à l'apprenant pour prévoir les ressources en conséquence, il lui faut choisir les formes de travail qui vont permettre à l'apprenant de s'engager dans la tâche malgré d'éventuelles réticences de départ.

Le formateur peut ainsi accepter de se renouveler, de se transformer en adoptant une autre manière de penser et d'agir, d'opérer des ruptures qui, si elles ne sont guère aisées, libèrent toutefois des carcans de la fatalité, celle qui consiste à croire que c'est « trop difficile » pour eux, que ça va les choquer... Il s'engage alors dans un changement profond de pratiques héritées sans être interrogées, qui ne lui permettent pas de se désengluier d'un faire limitant son développement comme celui de l'apprenant. Il devient davantage un concepteur de situations d'apprentissage engageantes, impliquantes, parce que questionnantes, obligeant à opérer des choix, à sortir de ses habitudes, à se dépasser.

**Maria-Alice MÉDIONI**

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)  
Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2