



PB-PP  
BELGIË(N) - BELGIQUE

JOURNAL DE L'ALPHA N°207

# APPRENDRE UNE LANGUE



4<sup>e</sup> TRIMESTRE 2017

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES

## ILLUSTRATIONS DE COUVERTURE

Photos avant (de gauche à droite, de haut en bas) :

Sung Ming Whang – licence CC BY 2.0

Sascha Kohlmann – licence CC BY-SA 2.0

Etienne Valois – licence CC BY-NC-ND 2.0

Gerald Streiter – licence CC BY-NC 2.0

Christian Hornick – licence CC BY-SA 2.0

Sung Ming Whang – licence CC BY 2.0

Tom Hilton – licence CC BY 2.0

Ronan Shenhav – licence CC BY-NC 2.0

Photos arrière (de haut en bas) :

Anthony Kelly – licence CC BY 2.0

Arnaud C. – licence CC BY-NC 2.0

Gustave Deghilage – licence : CC BY-NC-ND 2.0

Adrian Snood – licence CC BY-NC 2.0

Jaroslav A. Polák – licence CC BY-NC-ND 2.0

# Apprendre une langue

Entrée vers le multiple et le complexe



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

**RÉDACTION** Lire et Écrire Communauté française asbl  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01  
journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** Sylvie-Anne GOFFINET

**COMITÉ DE RÉDACTION** Aurélie AUDEMAR, Magali JOSEPH, Guillaume PETIT

**COMITÉ DE LECTURE** Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

**ÉDITRICE RESPONSABLE** Sylvie PINCHART

**ABONNEMENTS** Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

**COMMANDE AU NUMÉRO** Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

**DÉPÔT LÉGAL** : D/2017/10901/05 - **ISBN** : 978-2-930654-49-2

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Outils de référence pour la nouvelle orthographe :

- *Recto-Verso*, logiciel développé par le CENTAL, UCL, [www.uclouvain.be/recto-verso](http://www.uclouvain.be/recto-verso)
- Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, De Champlain S.F., 2009.



# Sommaire

## ÉDITO

**L'apprentissage de la langue, une approche socioculturelle** 7

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Écrire Communauté française

**L'autre dans sa langue** 11

Natalie RASSON

**Un respect non feint** 18

Pierre Jérémie PIOLAT, anthropologue, boursier FRESH (FNRS-FSR)

Laboratoire d'Anthropologie Prospective, Institut d'Analyse du Changement  
dans l'Histoire et les Sociétés Contemporaines, UCL

**Se positionner en tant que formatrice** 32

*Attention, grosses questions*

Émilie PELLIN, formatrice participante

CTL – La Barricade

**La biographie langagière** 38

*Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs  
et des identités*

Aurélien AUDEMAR, chargée d'appui pédagogique

Lire et Écrire Communauté française

**L'alphabétisation bilingue en terre ivoirienne** 52

*Regard sur le projet téén-français de la Caritas de Téhini*

Yves Monhuet Souhan SEA, enseignant-chercheur

Département des Sciences du Langage, Institut de Linguistique Appliquée  
Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan)

**Parler, lire, écrire... enseigner** 62

*Déconstruire les représentations de la « bonne langue »*

Anne TORUNCZYK

**Apprentissage d'une nouvelle langue pour un mieux vivre  
et faire ensemble** 73

Amal EL GHARBI, formatrice FLE et coordinatrice du secteur Adultes

Atelier des Petits Pas

<b>De ce qu'on engage à comment on s'engage</b>	<b>82</b>
Maria Alice MÉDIONI Secteur Langues du GFEN Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2	
<b>L'apprentissage du français oral en alphabétisation</b>	<b>89</b>
<i>Quel apprentissage ? Quel enseignement ? Quels enjeux ?</i>	
Victoria JUANIS, conseillère pédagogique et formatrice de formateurs Gisèle VOLKAERTS, formatrice de formateurs Sarah UIJT DEN BOGAARD, conseillère pédagogique Lire et Écrire Bruxelles	
<b>Apprendre une langue : avant/après l'entrée en formation</b>	<b>104</b>
Émilie PELLIN, formatrice, et les apprenants du groupe alpha 2016-2017 CTL – La Barricade	
<b>Sélection bibliographique</b>	<b>111</b>
Eduardo CARNEVALE Centre de documentation du Collectif Alpha	

PROCHAIN NUMÉRO

## Les conflits

Une réalité méconnue,  
un potentiel inexploité

## ÉDITO

# L'apprentissage de la langue, une approche socioculturelle

Dans le contexte de la mise en place des politiques d'accueil des primo-arrivants, nous avons réalisé en 2015 un *Journal de l'alpha* sur les liens entre maîtrise d'une langue, le français, et intégration dans la société d'accueil et de vie. Une approche critique des politiques publiques qui considèrent comme une évidence que l'acquisition de la langue du pays d'accueil permet *de facto* la participation sociale, économique, culturelle et citoyenne.

Ce nouveau *Journal de l'alpha* se centre quant à lui sur l'apprentissage d'une langue, *une entrée vers le multiple et le complexe*, au plus près de l'analyse réflexive et des pratiques des acteur-ric-e-s de terrain.

Comme souvent en alpha, c'est une invitation à un voyage passionnant qui questionne et enrichit notre représentation à toutes et tous, pédagogues et non-pédagogues, sur ce qu'est une langue et notre rapport aux langues, qu'elles soient courantes, balbutiées ou juste écoutées...

Au travers des différentes contributions, la grille d'analyse la plus souvent mobilisée est celle de l'analyse socioculturelle<sup>1</sup>, celle « *relative aux structures sociales et à la culture qui contribue à les caractériser* »<sup>2</sup>. Dit autrement, la langue est une composante centrale d'une culture et elle n'existe pas en dehors d'une réalité sociale concrète. En ce sens, elle est à la fois *témoin* des

---

1 Il est amusant de constater un retour du « socioculturel » (réfèrent, actions et moyens d'action). Après avoir occupé une place centrale dans le champ social – le célèbre « sociocu(!) » – et avoir ensuite fait l'objet d'une disqualification importante, y compris au sein même de l'éducation populaire, le socioculturel semble en effet être réinvesti depuis quelque temps d'une nouvelle légitimité, notamment au travers de travaux de recherche et d'outils pédagogiques commandités par le Conseil de l'Europe sur l'apprentissage des langues.

2 Le *Larousse* en ligne.

rapports et interactions entre groupes sociaux dans une structure sociale donnée et *vecteur* de transformation de ceux-ci. En ce sens aussi, elle a toute sa pertinence pour donner à mieux comprendre ce qui se joue dans les espaces de formation où des personnes s'engagent dans l'apprentissage de la langue orale ou écrite.

Les français parlés dans les rues de Saint-Josse-ten-Noode diffèrent à l'évidence de ceux de Téhini ou de Lyon, comme ils diffèrent tout autant de ceux parlés dans les amphithéâtres des universités, les parlements, les meetings syndicaux, les journaux télévisés... Certains sont-ils des particularismes, des innovations, des mésusages, des « melting-pots linguistiques » ou sont-ils tous, au même titre et sur pied d'égalité, du français ? Entre ce que l'on considère habituellement comme le « bon français » et les pratiques langagières réelles, l'écart est souvent important, qu'on soit alphabétisé ou non. Pour les personnes en situation d'illettrisme, lorsqu'il s'agit de passer de l'oral à l'écrit, cet écart peut devenir un gouffre culturel et social à franchir. L'apprentissage mobilise bien d'autres enjeux qu'une aptitude cognitive. C'est toute une histoire personnelle, familiale et sociale qui se joue, une histoire inscrite dans le présent de la lutte individuelle et/ou collective contre des inégalités socialement construites.

Poser ce regard sur la langue, les langues ou les variantes d'une même langue éclaire des enjeux pédagogiques importants pour l'alphabétisation populaire : que connaissons-nous des usages effectifs des langues par les apprenant-e-s ? quelle est notre langue de référence pour l'apprentissage, celle des manuels scolaires et/ou la variété des formes pratiquées ? comment travailler les apprentissages du « bon français » sans disqualifier les pratiques langagières des apprenants ? quelle place donner à ces pratiques ? comment s'appuyer sur celles-ci tout en évitant le piège d'un apprentissage qui renoncerait à l'acquisition des savoirs nécessaires à la pratique d'une langue dans ses multiples usages ? Sans oublier de prendre en compte les apprentissages attendus par les apprenant-e-s...

Travailler ces questions en alphabétisation implique de s'interroger aussi sur notre parcours personnel, notre position sociale et notre propre rapport aux langues et aux apprentissages.

Si ce *Journal de l'alpha* se veut le reflet de questionnements qui permettent de voir autrement, de comprendre plus finement les rapports multiples et complexes à l'apprentissage de la langue, dans une optique socioculturelle, il se veut aussi appui direct pour les pratiques puisque des pistes de travail y sont également proposées.

**Sylvie PINCHART, directrice**  
Lire et Écrire Communauté française

*« À travers la langue que nous parlons résonnent les voix des peuples qui*



Calastrene – licence CC BY-NC-ND 2.0



Archigreek – licence CC BY-NC-ND 2.0

*se sont éteints il y a des milliers d'années. »*

**Vassilis Alexakis**

# L'autre dans sa langue

Le champ des langues est un terrain impossible à épuiser. J'ai choisi, pour cet article, de suivre quelques sillons dans cette terre riche et de raconter, un peu, ce que vivre au carrefour de multiples cultures, dans un « fouillamini » de personnes aux langues et aux expériences tellement diverses, m'apprend sur « la marche du monde ».

Par Natalie RASSON



## Une langue, un monde possible, une poésie, une musique, un continent à explorer

**F**rancophone de naissance, j'écoute le chant des langues et je me nourris de ces sons qui disent le monde autrement, même quand je n'y comprends rien. Je sais que je les écouterai toujours à partir de ce que le français m'offre comme porte sonore. Mais accepter cette limite me pousse à être à l'affût, prête à élargir mes possibles. J'entends alors l'arabe de mes amis palestiniens, qui ne sonne pas du tout comme celui de mes amis marocains. Cet arabe du Moyen-Orient résonne fort, il est chatoyant, brillant, en relief. Quand Mahmoud Darwish<sup>1</sup> nous dit ses poèmes avec beaucoup de douceur, c'est une douceur remplie de couleurs. Juxtaposé, le français m'apparaît comme un murmure confidentiel plein de secrets. Le perse a des côtés velours, il coule comme une rivière en pente douce. La première fois que j'ai été baignée dans cette langue, c'était comme le déroulement d'un long mot sans fin. Le peul, c'est haut, ça va vite, ça rebondit joyeusement d'un mot à l'autre, comme un questionnement permanent adressé au ciel...

Voici donc quelques bribes de ce que j'entends, une manière de vous dire toute la subjectivité de mon entendement. Subjectivité qui côtoie avec plaisir d'autres manières d'entendre : Mourad, un jeune Berbère, déclare que pour parler à la femme qu'il aime, il vaut mieux s'y prendre en français, parce qu'en berbère, les mots pour dire « je t'aime » font un bruit de papier chiffonné. Une chanteuse allemande explique que pour elle, une phrase dans sa langue est comme un câble électrique entre deux poteaux : les voyelles sont la ligne et les consonnes les pattes des oiseaux qui se posent sur ce fil. Des images qui parlent et ravissent.

J'aime tellement le bruit des langues que je reste parfois assise longtemps à côté d'une conversation dans une langue inconnue ou presque inconnue.

---

<sup>1</sup> Mahmoud Darwish est un poète palestinien, né à Birwa, village détruit lors de la guerre de 1948. Il a passé une grande partie de sa vie en exil, avant d'être autorisé par les autorités israéliennes à revenir vivre en Palestine. Chantre de sa terre natale, il est devenu une figure centrale de la résistance palestinienne à l'occupation, mais a toujours refusé d'être réduit à ce rôle militant.

J'imagine du sens, je regarde les mots s'envoler, tomber, se battre entre eux, ou rester assis tranquillement.

L'écrivain antillais Edouard Glissant le dit si bien : « *La langue qu'on écrit fréquente toutes les autres. C'est-à-dire que j'écris en présence de toutes les langues du monde. Quand j'écris, j'entends toutes ces langues, y compris celles que je ne comprends pas, simplement par affinité. C'est une donnée nouvelle de la littérature contemporaine, de la sensibilité actuelle : fabriquer son langage à partir de tant de langages qui nous sont proposés, par imprégnation, et par la télévision, les conférences, les musiques du monde, poèmes islandais ou chants africains. Non pas un galimatias, mais une présence profonde, et peut-être cachée, de ces langues dans votre langue.* »<sup>2</sup>

Ce qui est passionnant et peut occuper une vie entière, c'est de découvrir l'univers à travers la langue de l'autre. Le philosophe Gilles Deleuze dit : « *Autrui, c'est l'expression d'un monde possible.* »<sup>3</sup> On pourrait dire : « Autrui dans sa langue ouvre un nouveau monde possible. » Je suis, comme tant d'autres, née dans une seule langue, telle qu'elle est parlée dans un milieu social bien particulier. Les langues des autres sont alors une conquête contre l'unicité de la vie, la sécurité uniforme que d'aucuns voudraient faire miroiter comme paradis perdu. Entrer dans la langue de l'autre, écouter comment, à partir d'elle, il découpe le monde qui l'entoure, le rend vivant, sensible, comment il le touche de sa pensée, comment il y est engagé, là où il y est attaché, là où il ne fait que l'effleurer. Tenter de partager, dans des allers-retours sans fin, le sens que tel ou tel mot recouvre pour lui, quels sont les sensations et les sentiments qui y sont accolés, voir qu'il n'y a pas d'équivalent pour tel mot d'une langue dans la mienne et chercher à comprendre de quoi ce mot peut bien parler. Cette rencontre est une affaire de temps long, de désir, de confiance, de confiance,...

---

<sup>2</sup> E. GLISSANT, « *La langue qu'on écrit fréquente toutes les autres* », Propos recueillis par Lila Azam ZANGANEH, in *Le Monde.fr*, 3 février 2011, [www.lemonde.fr/a-la-une/article/2011/02/03/edouard-glissant-la-langue-qu-on-ecrit-frequence-toutes-les-autres\\_1474497\\_3208.html](http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2011/02/03/edouard-glissant-la-langue-qu-on-ecrit-frequence-toutes-les-autres_1474497_3208.html)

<sup>3</sup> G. DELEUZE, Michel Tournier et le monde sans autrui, in *Logique du sens*, Éd. de Minuit, p. 357.

## La langue comme butoir

Une chose à ne jamais oublier : on peut naître dans la même langue mais ne pas appartenir au même monde symbolique. L'oublier serait passer sous silence que la société est bien hiérarchisée, et que le maniement de la langue est un des moyens subtils de la domination exercée sur les classes sociales dites populaires. Avec le désastre scolaire qui vient dans la foulée. Trop d'enfants sont disqualifiés avant même d'entrer à l'école. Combien de fois n'entend-on pas que leur langage est pauvre, qu'ils manquent de vocabulaire, que leur vision du monde est concrète, reste au ras des choses. Je suis parfois étonnée par la pauvreté de l'imagination de certains enseignants. Leurs mots ont l'air de contenir une vérité absolue. Sont-ils à l'écoute de la manière dont ces enfants abordent le monde, le lisent, le disent ? S'interrogent-ils sur les sens, les émotions, les sentiments inscrits, pour leurs élèves, dans les mots qu'ils utilisent ? Ont-ils conscience d'être en présence d'une polysémie permanente, un halo de sens qui enrichit tout autant qu'il peut brouiller les pistes ?

Sans cette attention profonde et respectueuse aux différentes langues qui se côtoient dans la seule langue française, on ne pourra faire entrer les enfants dans la culture scolaire qu'au chaussepied, écrasant au passage le désir d'apprendre. Je garde toujours dans les yeux les visages d'enfants au seuil de l'école : j'y ai lu si souvent la certitude de ne pas être ce qu'ils devraient être dans ce lieu inhospitalier..., même si les personnes qui y travaillent sont remplies de bonnes intentions à leur égard. Quand, en plus, l'enfant né loin de la culture scolaire n'a pas l'alibi d'avoir grandi dans une autre langue, c'est tout entier qu'il est humilié, rabaissé et porté à renier ce qu'il a reçu en héritage dans son milieu familial.

Dans les années 70 et 80, des groupes sociaux dominés se battaient contre l'école bourgeoise dont ils se savaient exclus symboliquement. Ils revendiquaient des lieux où apprendre autrement et autre chose, des lieux où on pouvait partir de sa vision du monde pour entrer dans les savoirs, des lieux où on n'était pas obligé de se renier pour apprendre, où il était possible de comprendre le monde à partir de sa place dans la société. Cette exigence est

devenue rare aujourd'hui dans les mouvements sociaux. Mais elle se vit plus discrètement, à plus petite échelle, dans des poches d'utopie et de résistance où chacun arrive avec ce qu'il est et où on construit ensemble du sens, aussi bien à l'école que dans le monde associatif.

## L'éloge du malentendu

Au cœur de l'affaire, je voudrais encore parler du malentendu fondamental, du point de non-rencontre, de l'impossible adéquation. Nous passons notre vie à interpréter les signes que nous envoient ceux avec qui nous vivons, leurs gestes, leurs mots, leurs silences, leurs regards... Nous sommes en déchiffrage perpétuel avec les moyens dont nous disposons : nous traduisons ce que nous percevons à l'aune de ce que nous sommes. Mais s'il est impossible de comprendre totalement, il est possible de jouer sur la marge du malentendu. Et c'est cette recherche, condamnée à l'impossible, qui peut nous transformer en chercheurs d'or..., en trouveurs de pépites.

Dans sa présentation du précieux livre *Le malentendu* de Franco La Cecla, Jérôme Souty souligne : « *La rencontre n'est pas solvable dans l'échange immédiat d'informations. Le malentendu et l'équivoque rendent la liberté possible : individus et cultures restent ainsi inaliénables, insaisissables. (...) Il y aurait une sorte de 'solidarité' dans l'incompréhension réciproque. Le malentendu 'bien entendu', version souple et détournée de l'affrontement, offre un espace possible d'explication, une occasion de traduction, une zone où l'incommunicabilité doit transiger.* »<sup>4</sup>

Umberto Eco, lui, a donné pour titre à son livre où il raconte son expérience de traducteur : *Dire presque la même chose*. Il commence par s'y interroger longuement sur les mots « dire », « presque », « même ». Déjà, on sent l'embrouille, les vraies et fausses pistes sur lesquelles ces mots peuvent nous emmener. Quand on pense qu'en plus il a écrit son livre en italien, un léger vertige s'installe. On n'est jamais sûr de rien... Ou bien de ceci peut-être, qu'Eco affirme fortement : dans tout essai de traduction, il y a toujours perte,

---

<sup>4</sup> In *Sciences Humaines, La littérature, une science humaine ?*, n°134, janvier 2003 (en ligne : [www.scienceshumaines.com/le-malentendu\\_fr\\_2861.html](http://www.scienceshumaines.com/le-malentendu_fr_2861.html)).

mais tout à côté la possibilité de compenser cette perte. Pour lui, la traduction est une négociation permanente, négociation où entre notamment dans la balance la nécessité de comprendre l'univers linguistique et culturel du texte original, et celle de produire un texte acceptable au lecteur de la langue et de la culture de destination.

Je terminerai avec le dernier passage de ce livre : « *La fidélité manifeste des traductions n'est pas le critère qui garantit leur acceptabilité. La fidélité est plutôt la conviction que la traduction est toujours possible si le texte source a été interrogé avec une complicité passionnée, c'est l'engagement à identifier ce qu'est pour nous le sens profond du texte, et l'aptitude à négocier à chaque instant la solution qui nous semble la plus juste.* » J'aimerais être toujours en complicité passionnée, en engagement à l'égard du sens profond des mots des autres. C'est un vrai programme, à vivre en écho avec la suite de la citation : « *Si vous consultez un dictionnaire italien, vous verrez que, parmi les synonymes de fidélité, il n'y a pas exactitude. Il y a plutôt loyauté, honnêteté, respect, piété.* »

Natalie RASSON

*« Telle est la magie des langues humaines, que par un humain accord*

Little U.F.O. Taiwan — licence CC BY-NC-ND 2.0



Christian Hornick — licence CC BY-SA 2.0

*elles signifient souvent, avec des sons identiques, des choses différentes. »*

**Umberto Eco**

# Un respect non feint

Ayant travaillé pendant dix ans au sein des milieux de l'alphabétisation et auprès de migrants, j'évoquerai ici ce qui a déterminé mon regard et mon travail, soit une certaine sensibilité et disponibilité à ce que portent avec eux les femmes et hommes vivant l'aventure migratoire.

Dans la première partie, je rendrai compte de ce qui a été déterminant dans ma pratique : la certitude non feinte que les migrants viennent armés de savoirs infiniment précieux pour notre société ; savoirs issus, entre autres, de leur culture d'origine.

Dans une seconde partie, j'insisterai sur ce que je nommerai « la puissance de l'oralité » de ces femmes et ces hommes ; puissance de l'oralité qui n'est qu'une part de la constellation des savoirs que les migrants amènent avec eux et que j'ai tenté de mettre au centre de mes ateliers.

Et je conclurai par une mise en contexte de cette démarche allant à l'encontre de la disqualification qui, aujourd'hui plus encore qu'hier, touche les migrants.

Par Pierre Jérémie PIOLAT



La certitude, que je viens d'évoquer, relative aux savoirs que portent les migrants<sup>1</sup>, a tout déterminé : ma méthode de travail et, en conséquence, l'émergence, au sein des ateliers d'écriture que j'ai animés, d'échanges chargés de sens, parfois drôles, parfois profondément secouants, puis de textes et également de scénarios écrits par les participants<sup>2</sup>.

À dire vrai, je considère que les paroles et les textes du public étaient en quelque sorte déjà là. Simplement, ma certitude relative à ce que les migrants extraoccidentaux amènent avec eux a permis que ces paroles et savoirs ne soient pas tus.

## Mise en lumière des savoirs

Mon objectif n'est donc pas tant d'enseigner le français que de favoriser un espace au sein duquel les migrants peuvent être amenés à mettre en lumière les savoirs issus de leurs univers de référence et de leur aventure migratoire. Ce faisant, les ateliers se déroulant en langue française, leur objectif permet de pratiquer le français d'abord à l'oral, ensuite à l'écrit, en le vivant : c'est-à-dire en essayant de faire sens à travers cette langue, plus qu'en tentant continuellement d'en assimiler et respecter d'abord toutes ses règles.

Au fil de cette démarche, les frontières, entre autres linguistiques, bougent. Nous ne sommes que rarement en présence d'un français limité, stable, mais en présence d'un français vivant, parfois mu ou secoué par l'intégration de mots, de rythmes, de syntaxes issus des différentes langues représentées au sein de l'atelier. L'anthropologue française Cécile Canut a décrit, à partir d'un de ses terrains au Mali, un processus faisant tout à fait écho à ce j'ai pu

---

1 J'emploie le terme « migrant » dans le sens posé par l'anthropologue Thomas Fouquet « *comme totalisation de l'expérience migratoire* » tenant compte à la fois de l'émigration et de l'immigration. Le choix du terme « migrant » sous-entend un processus ni passif, ni accompli mais en cours d'accomplissement. (FOUQUET T., *Imaginaires migratoires et expériences multiples de l'altérité : une dialectique actuelle du proche et du lointain*, in *Autrepart*, n°41, 2007/1, p. 84 – en ligne : [www.cairn.info/revue-autrepart-2007-1-page-83.htm](http://www.cairn.info/revue-autrepart-2007-1-page-83.htm)).

2 Je me permets de donner ici un aperçu des différents recueils de textes produits au sein de ces ateliers d'écriture : *L'être aux almés*, Cultures & Santé asbl, 2015 ; *Adresse aux décideurs*, Cultures & Santé asbl, 2014 ; *Morceaux rapportés de mon passé et de mon futur*, Cultures & Santé asbl, 2013 ; *Douleurs et femmes*, GAFFI asbl, 2013.

observer quand des femmes et des hommes de différentes origines parlent français entre eux : « *Ainsi, au Mali, les énoncés de français que l'on peut entendre sont traversés de variations et se combinent avec de multiples autres formes dont il importe peu de savoir si elles sont française, bambara, peul ou soninké. D'où que vienne le mot 'sukaro' (sucre) par exemple, qu'il soit pour certains bambara et pour d'autres français, n'a aucune incidence sur la parole : l'important est bien davantage ce que l'usage permet de faire dans l'interaction, entre acte de pouvoir et de désir. Convaincre, séduire, ordonner, faire rire, instruire, jouer... C'est bien plus à ce niveau que les locuteurs maliens, comme tous les locuteurs du monde, concentrent leurs efforts lorsqu'ils parlent.* »<sup>3</sup>

Et c'est également à ce niveau, celui du désir de faire sens, de faire lien, de rire aussi, que se jouent les échanges en français au sein des ateliers.

Ma démarche peut se rapprocher de ce qu'une certaine anthropologie appelle des « ateliers ethnographiques » ou « ethnographic workshops » : dynamique partant du principe – comme l'avait présenté l'anthropologue canadien Frédéric Laugrand au cours d'un séminaire du LAAP (Laboratoire d'Anthropologie Prospective) à l'UCL – que la culture ne désigne pas seulement un ensemble de déterminants qui nous agissent malgré nous, inconsciemment. Elle désigne également un ensemble de pratiques conscientes rattachées à un ensemble de conceptions, conscientes elles aussi, relatives au monde, à la vie, au rapport à la terre, à l'urbanité, à la mort, aux différentes étapes de l'existence, entre autres. C'est à cet aspect-là de la culture que je me suis intéressé.

## « Regard méthode »

Dans la plupart des ateliers que je mène, les migrants qui les fréquentent, au grand étonnement parfois de certains représentants des institutions qui m'engagent, finissent assez rapidement par accepter de parler avec plaisir de leur culture, de leur expérience de l'exil et des causes de cet exil, ainsi que

---

<sup>3</sup> CANUT C., « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale, in *Langue française*, n°167, 2010/3, p. 40 (en ligne : [www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-141.htm](http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-141.htm)).

du regard qu'ils portent sur l'Europe où ils sont arrivés. Cela se passe ainsi d'abord, à mes yeux, parce que je pars du principe, de cette certitude – évoquée depuis le début de ce texte – qu'ils ont quelque chose à m'apprendre qui m'aidera à grandir, qu'ils ont des éléments de réponse, relativement à des problèmes non résolus que ma société rencontre, ou que je rencontre en tant que membre parmi d'autres de ma société.

C'est ainsi que j'envisage tout trait culturel comme susceptible de me fournir des techniques, non pas tant pour me découvrir, découvrir ma singularité culturelle propre ou celle de ma société, mais pour me permettre de solutionner ou comprendre certains de mes problèmes et de ceux de ma société. À titre d'exemple, la plupart des migrants avec lesquels j'ai travaillé, femmes ou hommes, qu'ils viennent d'Afrique, d'Europe de l'Est ou d'Asie, partageaient souvent des points de vue assez proches et tranchés relativement à la question des besoins des nouveaux-nés et des jeunes enfants : il faut les porter, les allaiter à la demande, ne pas les laisser pleurer. Ce point de vue sur la petite enfance était parfois renforcé et soutenu par l'expérience de certaines femmes qui avaient travaillé en crèche et avaient développé une vraie posture réflexive relative à cette expérience, leur permettant d'identifier et lister avec précision les risques que représentent pour le jeune enfant les coupes budgétaires et le manque de personnel : diminution du pouvoir d'écoute des puéricultrices, de leur patience, de leur empathie, et augmentation de la violence psychique (cris, paroles dénigrantes, enfermement du bébé pleureur dans une pièce isolée...). De quoi nous éclairer et nous inviter à nous interroger, entre autres, sur notre mode dominant de socialisation précoce de l'enfant (placé en crèche à l'âge de trois mois) et l'expérience de vie que nous lui imposons.

Mon implication dans l'atelier est donc moins le fruit d'une méthode que d'un regard (qui va déterminer la méthodologie). Ce regard vers l'« autre », le considérant comme « puissant », me semble être une des conditions pour ne pas réduire cet autre à un « sans », un « précaire » ; lorsque je m'intéresse à lui ou travaille avec lui, ou quand je suis en position de prétendre pouvoir l'aider à acquérir des savoirs dont il a officiellement besoin.

Cette démarche n'exclut pas, loin s'en faut, les aspérités. Ce faisant, je peux découvrir des positionnements, des idées, des pratiques – entre autres – culturels dont je ne me sens pas preneur, qui me restent mystérieux ou me semblent inutilisables (notamment, par exemple, relativement à des discours mettant en avant certains aspects coercitifs de certaines écoles se revendiquant de l'islam ou du christianisme, notamment évangéliste). Mais ces aspérités font partie intégrante du charme et du trouble de la rencontre. Elles ont, évidemment, voix au chapitre.

À agir autrement, au regard de la manière dont il me semble parfois que nous pouvons être malgré nous englués dans une prédisposition, de par notre héritage historique, à chosifier les « autres », les non-occidentaux, quelle que soit la grandeur des intentions que nous nous attribuons (ou la sincère volonté de bien agir pour les migrants, leurs droits, etc.), j'ai le sentiment que nous risquons invariablement de nier une part non négligeable de celles et ceux avec lesquels nous travaillons, de les nier en tant qu'êtres de savoirs. C'est ce que décrit notamment Achille Mbembe dans son ouvrage *De la postcolonie*, comme nous le rappelle la chercheuse canadienne Delphine Abadie relativement au regard que l'Occident porte notamment sur l'africain : « *De la postcolonie repose sur une prémisse forte, celle de la conception du Noir et de son environnement comme signifiants contre lesquels s'est défini et continue à se définir l'Occident : cette interprétation du Noir comme Autre absolu, héritée des justifications discursives de l'esclavage et de la colonisation, demeurerait profondément ancrée dans la culture et les imaginaires contemporains.* »<sup>4</sup>

## Prise en compte de la puissance de l'oralité

Parmi les savoirs que portent avec eux les migrants, il y a ceux liés à l'oralité : savoir parler plusieurs langues, savoir dire, évoquer, savoir faire métaphore, savoir décrire en détail. J'ai pu assez vite remarquer que la plupart des femmes et hommes avec lesquels je travaillais étaient issus d'univers où l'oralité, entre autres, demeurait particulièrement riche et complexe. Ainsi,

---

<sup>4</sup> ABADIE D., *De la postcolonie d'Achille Mbembe. Recension d'une hypothèse cardinale sur le devenir de l'Afrique*, in *Thinking Africa*, n°8, mars 2014, p. 2 (en ligne : [www.thinkingafrica.org/V2/wp-content/uploads/2014/03/de\\_la\\_postcolonie\\_NDR.pdf](http://www.thinkingafrica.org/V2/wp-content/uploads/2014/03/de_la_postcolonie_NDR.pdf)).

je n'entends pas par « oralité » le simple fait de s'exprimer à l'oral, mais le fait de mobiliser, ce faisant, des savoirs qui ne se mobilisent pas spontanément à l'écrit.

Je vais à présent ancrer mes propos à partir d'un cadre d'expérience spécifique, un atelier d'écriture que je mène avec une dizaine de femmes migrantes depuis plusieurs années au sein du GAFFL. Ce que j'ai pu observer et analyser sur ce terrain précis reflète la grande majorité de mes autres terrains et ateliers d'écriture, mixtes ou non, que j'évoquerai par la suite.

Ce groupe de femmes est déjà alphabétisé en français. Certaines d'entre elles savaient, avant d'apprendre le français, déjà lire et écrire, en général un peu, dans leur langue maternelle, d'autres non. Mais toutes se sont rapidement révélées issues de cultures à l'oralité complexe et savante. La plupart d'entre elles parlent plusieurs langues. De deux à trois pour les femmes d'origine marocaine – arabe marocain, arabe classique et berbère – et, pour les Africaines subsahariennes, en général, de trois à cinq langues. Il n'est pas rare que les Asiatiques (Afghanes, Turques) parlent aussi plusieurs langues. Cette forte « polyglocité » détermine également l'expérience de ce que je nommerai un entrelac des langues mouvant qu'a très bien décrit notamment l'anthropologue Cécile Canut à partir de ses études de terrain spécifiques, notamment au Mali, évoquées plus haut. Par exemple, une Peule parle peul mais, parfois, en présence d'une Malinké partiellement peulophone, elle va parler un malinké empreint de mots peuls. Il en va de même pour les Marocaines. Leur arabe marocain peut s'entremêler avec des mots issus de l'arabe classique, du berbère, ou du français. Les femmes avec lesquelles je travaille proviennent d'univers où elles se trouvent souvent en situation de parler une langue non figée ou non close sur elle-même.

Les femmes de ce groupe sont donc habituées à emprunter aux différents imaginaires reliés à chaque langue. On sait qu'aucun mot dans une langue ne trouve son équivalent parfait dans une autre et ce phénomène de l'intraductibilité contribue indéniablement à donner de la force à l'expressivité des textes des participantes.

## Mobilisation de la terre et des objets

Par ailleurs, au-delà de leur polyglocité, la grande majorité des femmes de cet atelier viennent d'univers de référence où le langage parlé est particulièrement riche en termes de pouvoir d'évocation. Elles sont en fait presque toutes originaires directement ou indirectement d'un univers rural, où le langage est fortement empreint de formules imprégnées par la conscience de l'environnement, par la présence de la terre, du monde vivant non humain chargé de sens, auquel les femmes du groupe se révèlent fortement attachées lorsqu'elles se sentent en confiance.

Il ressort des échanges, que j'ai avec les participantes, que ce langage leur a été transmis. Il participe fortement à structurer leur capacité à faire sens en utilisant un vocabulaire évoquant ou convoquant, pour exprimer les sentiments ou les réflexions, la nature ou, plus largement, les corps ou êtres qui en proviennent. Cette richesse de vocabulaire ressurgit dans leurs textes.

Ainsi, chez une des femmes auteures participant à l'atelier d'écriture, Zubida Ben, l'arbre peut être convoqué pour exprimer le pouvoir de la femme migrante face aux épreuves de la vie et sans doute de l'exil. « *Ne pleure pas pour moi. Je suis un arbre magique. En hiver, ils me coupent les branches. Ils blessent mon cœur... Ne pleure pas pour moi. Mes racines sont toujours vivantes. Elles s'enfoncent dans la terre qui me donne de la force... Je suis un arbre magique, mes fruits sont transparents. Ne pleure pas pour moi. Ne pleure pas pour moi.* »<sup>5</sup>

Je pourrais donner quantité d'autres exemples. Mais arrêtons-nous sur cette phrase : « *Mes racines sont toujours vivantes. Elles s'enfoncent dans la terre qui me donne de la force.* »

Ainsi, Zubida affirme-t-elle que, par-delà la mer, elle reste, en Belgique, accrochée à son monde d'origine. « *Métaphores végétales* », dira un jour une élève d'une classe de la Haute École Lucia de Brouckère venue assister à la projection du film *Douleurs et femmes* dont les femmes du GAFFI ont écrit

---

5 BEN Z., in *Douleurs et femmes*, op. cit.

le scénario et dans lequel s'entend le texte de Zubida Ben. Métaphores végétales qui permettent de dire l'intensité de l'attache et de la force que Zubida y puise. Même si là où Zubida est arrivée, ce qu'elle porte avec elle – ces « *fruits transparents* » – n'est pas toujours vu, elle demeure solide comme un arbre qui n'a rien oublié ni perdu de la terre où elle a vu le jour et de ce qu'elle y a puisé. Elle n'est pas un arbre qui bouge et transporte ses racines. Elle s'affirme comme un arbre dont les branches ont poussé jusqu'au-delà des mers, en Belgique et qui, comme elle le dit, malgré qu'on lui coupe les branches, survit à l'hiver.

Cette idée de métaphore végétale rappelle ces mots du philosophe américain David Abram, lorsqu'il évoque les cultures où l'on trouve « *la relation la plus intime qui soit entre la terre et le langage humain* » : « *Le langage est ici inséparable du chant et de l'histoire, et les chants et les histoires sont, de leur côté, inséparables des formes et des particularités de la terre alentour.* »<sup>6</sup>

Ce sont parfois aussi les objets qui s'offrent pour incarner les sentiments. « *La femme immigrée se brûle en silence comme une bougie, pour éclairer le chemin de ceux qui l'entourent.* »<sup>7</sup>

L'environnement vient accueillir et se laisse emplir de nos émotions. Zubida évoque un corps autre, celui de la bougie, pour parler d'elle et de ses sœurs de périple migratoire. L'expérience de soi ou de l'humain s'incarne dans le monde environnant, les objets, les corps non humains. Ces objets, ces corps non humains expriment alors notre propre expérience humaine, la reçoivent, la partagent et s'humanisent.

## Rigueur de la description

Les femmes de cet atelier semblent également avoir hérité d'un véritable art de la description rigoureuse. Cet art ou ce pouvoir leur a été transmis à travers la parole de leurs parents, des aînés, mais aussi par le biais de la poésie traditionnelle (traditionnelle au sens où j'entends ce mot : ancrée et en

---

<sup>6</sup> ABRAM D., *Comment la terre s'est tue*, La Découverte, 2013.

<sup>7</sup> BEN Z., in *Ne blesse pas mon corps deux fois*, P.J. PIOLAT (réalisation), GAFFI asbl / VIDEP asbl, 2012.



même temps en perpétuel devenir), véhiculée notamment par les chansons. Les Marocaines évoquent souvent Oum Kalthoum ou Fairuz, entre autres. Mais toutes les femmes – et également, dans d'autres groupes, les hommes – ont leurs poésies chantées de référence. Tout ce patrimoine vivant et riche se rejoue évidemment à travers leurs textes, écrits en français. « *Les épines de roses, elles sont belles et pointues comme les griffes d'un oiseau sculptées sur une branche d'arbre.* »<sup>8</sup>

La force de l'image jaillit ici d'une description excessivement détaillée, et on ne peut plus rationnelle, de l'objet approché, l'épine de rose. Raja, en l'occurrence, ne cherchait aucunement à composer une poésie ou une image saisissante mais à décrire au mieux, le plus fidèlement possible et au plus proche de l'objet observé, ce qu'elle voyait.

## Astreinte de l'oubli de l'orthographe

Au sein de cet atelier, comme des autres, je pose une astreinte : ne pas se préoccuper de l'orthographe. Je fais savoir aux participant(e)s que l'important est simplement qu'ils/elles puissent se relire. Puis je cite mon propre exemple : quand j'écris un article, ou même la première ébauche d'un livre, je fais cinquante fautes par page. Je ne peux pas me concentrer en même temps sur ce que j'ai à dire et sur l'orthographe. Cela ne mobilise pas du tout les mêmes fonctions ou parts de mon cerveau. Bien qu'ayant le français pour langue maternelle, et ayant été assez tôt alphabétisé, je n'ai pas incorporé la totalité de l'orthographe.

Se sentant tranquilisés par cette contrainte que j'applique, me sentant refuser amicalement d'aider au niveau de l'orthographe ou de la conjugaison, les participants de l'atelier, quand ils composent la base de leur texte, se laissent aller à écrire un peu comme ils parlent. Alors surgissent des parts de vocabulaire encore non explorées.

Par exemple, il n'est pas rare que les femmes et les hommes avec lesquels je travaille verbalisent un nom. Ainsi, une auteure, Loubna Saidi, au cours d'un

---

<sup>8</sup> MAMOUNI R., in *Douleurs et femmes*, op. cit.

atelier mené à Cultures & Santé, évoquant le regard qu'elle sentait parfois la société belge porter sur elle, parla « *de grands yeux qui ne miséricordent pas* »<sup>9</sup>.

Le nom « miséricorde » est devenu verbe, action. L'expression « miséricorder » est-elle plus forte que l'expression « normale » ou « grammaticalement conforme » : « ces yeux ne font pas preuve de miséricorde » ? Là n'est pas la question. L'expression de Loubna est forte autrement. Elle évoque autrement. Elle ouvre le sens. Elle pose en tout cas la miséricorde comme un acte, et non juste un sentiment. Elle invite aussi à questionner, à se demander : qu'est-ce que veut dire « miséricorder » que ne dit pas forcément « faire preuve de miséricorde » ?

Autre exemple, vécu dans un autre atelier, quelque part en Wallonie. Un monsieur congolais avec qui je discutais de la pratique de la sape, me dit : « *Moi, je ne suis pas un sapeur. Je n'ai pas les moyens d'être sapeur tous les jours. Je garde ça pour les grandes occasions. Je n'ai qu'un ou deux costumes griffés. Mais, même au quotidien, même sans moyen, je 'classe' quand même.* »

Pareillement à l'usage de « miséricorder » chez Loubna, « classer » ne porte pas le même sens que « avoir de la classe ». L'expression laisse apparaître ou percevoir l'aura qui entoure celui qui s'habille avec recherche, comme si cet acte de faire élégance transformait l'élégant jusque dans son corps, son être. Cela correspond assez bien à ce que l'anthropologue Didier Munkula a décrit des sapeurs mikilistes<sup>10</sup>.

Cette verbalisation des noms vient peut-être du glissement dans la langue française d'un principe propre à une des langues d'origine de ceux qui verbalisent. La chose pourrait être questionnée, explorée. Il n'en demeure pas moins que la possibilité de ce glissement, et donc de l'émergence d'apports de la langue d'origine, mouvante et ouverte à l'influence des langues

---

<sup>9</sup> SAIDI L., in *Morceaux rapportés de mon passé et de mon futur*, op. cit.

<sup>10</sup> GONDOLA D., *La sape des mikilistes : théâtre de l'artifice et représentation onirique*, in *Cahiers d'Études africaines*, n°153, vol. 39/1, 1999, pp. 13-47 (en ligne : [www.persee.fr/doc/cea\\_0008-0055\\_1999\\_num\\_39\\_153\\_1963](http://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1999_num_39_153_1963)).

voisines, au sein du français est liée à la place centrale accordée au langage oral, au sein des ateliers ; l'orthographe n'ayant qu'une place secondaire ou périphérique.

## L'oralité comme unité de mesure

Là se situe un des enjeux de ces ateliers : pouvoir apprendre à écrire comme on parle. Mettre son écrit à la hauteur de sa parole. Lever le mur orthographique qui parfois tétanise et vide le pouvoir d'évocation du langage des femmes et hommes migrants. Cette acceptation du glissement de l'oral dans l'écrit conditionne la possibilité pour les participantes et participants de s'approprier progressivement l'écrit en français.

Étant un moment non assujettis à la terreur de la faute de français, les participants s'expriment comme ils l'entendent et offrent à la langue étrangère qu'ils assimilent leur propre langage, ses rythmes et mélodies subtiles. La langue étrangère française peut alors commencer à devenir leur. Car quelque chose de ce que sont les participants s'y est intégré.

Au sein des ateliers d'écriture, c'est donc la prise en compte de la richesse de l'oralité de chaque participant et le primat de l'oral sur l'écrit qui me permettent d'être reconnu par mon public comme « écoutant ». L'écoutant, dans un contexte de production de récits et d'écrits, n'est pas seulement celui qui « donne » son attention. Il est aussi celui qui doit également « produire » quelque chose à partir de cette attention ; attention, dans le contexte des ateliers, ayant pour objet les paroles des participants. L'écoutant est celui qui invite au récit oral ou écrit mais qui, au-delà de sa présence empathique, s'engage à rendre la trace de ce récit et de son écoute, et donc à le mémoriser. Je ne suis reconnu comme écoutant qu'à la condition de m'engager moi aussi, en pratique, dans la reconnaissance de la « poïétique » propre à l'oralité et aux paroles des participants ; la poïétique telle que définie dans *Le Banquet* de Platon : « *La cause qui, quelle que soit la chose considérée, fait passer celle-ci du non-être à l'être.* »<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> PLATON, *Le Banquet*, 205b.

Ce qui permet aux textes de ces femmes et ces hommes de passer du non détaillé au détail est ancré dans leur expressivité orale. L'écriture dans mes ateliers commence donc toujours par des discussions au sein desquelles les participants racontent oralement ce qu'ils voudraient écrire. Il arrive souvent que, dans un premier temps, le récit à l'oral soit beaucoup plus précis et détaillé et que les détails aient tendance à disparaître à l'écrit.

Ainsi, avant d'écrire, chaque participant est invité à reraconter son récit à voix haute. Si son premier écrit est trop peu détaillé, je l'invite à le raconter à nouveau oralement. S'il ne s'en souvient plus parfaitement, je ou un des participants intervient pour lui rappeler, de mémoire, l'histoire dans ses moindres détails.

Mon rôle – et le rôle du groupe qui est lui aussi garant de la mémoire du récit oral de chaque participant – consiste donc à reconnecter chaque auteur(e) à son récit oral. C'est dans le souvenir que l'on garde des récits oraux que se trouve la matière même du texte. L'oralité dans l'atelier est notre référent et notre unité de mesure : ce dont nous partons et ce à quoi nous revenons et nous référons pour évaluer si l'écrit a réussi à être, au moins en partie, aussi détaillé et signifiant que le récit oral.

## Conclusion

Cette prise en compte de l'importance de l'expressivité orale participe à la possibilité d'incarner un visage amical de la « communauté de pratique » de la langue, le français qu'apprennent les migrants, et une disponibilité à ce qu'ils portent. Cette disponibilité me semble plus que jamais déterminante. Elle n'est pas forcément innée ou donnée, surtout au sein de nos sociétés ; sociétés sur lesquelles il ne faut pas sous-estimer l'influence de la recrudescence actuelle de discours et décisions politiques visant à disqualifier les univers de référence des populations issues de l'immigration extraoccidentale, surtout quand ces univers sont reliés à l'islam ou à l'Afrique. Cette disponibilité et toute dynamique permettant en amont de la favoriser me semblent tout aussi importantes que le fait de prendre position et de lutter contre toute loi, toute posture politique visant à renforcer, chez quiconque

est issu de l'immigration extraoccidentale, le sentiment qu'il ne fera jamais partie à part entière de cette société, et qu'il ne jouira jamais tout à fait des mêmes droits que ses concitoyens.

**Pierre Jérémie PIOLAT, anthropologue, boursier FRESH (FNRS-FSR)**

Laboratoire d'Anthropologie Prospective,  
Institut d'Analyse du Changement dans l'Histoire  
et les Sociétés Contemporaines,  
UCL

Lire aussi les précédents articles de Pierre Jérémie Piolat dans  
le *Journal de l'alpha* :

**Théâtre de femmes en immigratien** (coécrit avec Valérie LEGRAND),  
n°171, novembre 2009, pp. 56-61 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja171](http://www.lire-et-ecrire.be/ja171))

**Voyages au pays de l'immigratien et De l'immigratien à ...**,  
n°176, novembre 2010, pp. 64-75 et pp. 76-69  
(en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja176](http://www.lire-et-ecrire.be/ja176))

*« Dans la langue inuit, le mot perlerorneq signifie le poids de la vie. »*



Bibliothèques Canada – licence CC BY 2.0, sauf la troisième (licence CC BY-NC-ND 2.0)

*Il désigne une dépression profonde engendrée par la noirceur de l'hiver. »*

Mélanie Vincelette

# Se positionner en tant que formatrice

## Attention, grosses questions

Et si, formatrice/teur, l'on se considérait comme l'alter ego de l'apprenant ? Au fond, formateur, apprenants... On est tous participants, non ? Et dès lors, pourquoi ne pas analyser notre métier selon les mêmes critères que ceux que nous estimons valables pour les personnes en formation ?

Par Émilie PELLIN



Lorsque j'ai reçu l'appel à contribution pour ce numéro du *Journal de l'alpha*, la question de l'engagement, de ce que le métier de formateur implique m'a fortement interpellée. En effet, trouver une posture qui me semble juste en tant que formatrice est pour moi un enjeu majeur. Lors d'une évaluation collective en cours d'année, un apprenant m'a dit : « *Merci Émilie de nous guider.* » Cela m'a profondément secouée (*je n'ai pas signé pour ça, moi !*) et m'a poussée à remettre davantage en question ma manière d'être, de parler, de travailler avec les apprenants. Une formation d'équipe sur le thème de l'interculturalité m'a également permis de mettre en lumière cet aspect du métier qui me dérange. En effet, même s'il peut être perçu comme positif, il s'agit d'un jugement, d'une manière de me considérer comme quelqu'un de supérieur (et donc, les autres seraient-ils inférieurs ?). Je n'aime pas être perçue comme une guide, une sauveuse. Sans fausse modestie, je me sens dérangée par cette tendance qu'ont les apprenants à mettre leur formatrice/teur sur un piédestal, cette vision binaire de la « personne qui sait » en face de celles qui « ne savent rien ». Alors on ne va pas se leurrer non plus, c'est sûr que le bon déroulement des activités repose en partie sur moi. Mais en partie, seulement. Sans les apprenants, leur curiosité, leur motivation, j'aurais l'air fin avec mes belles prépas. Et, vous et moi, avons certainement entendu et/ou dit plus d'une fois quelque chose du genre : « *On apprend autant qu'eux, finalement* ». Alors, ne sommes-nous pas tous participants, au fond ?

Reprenons du début. On demande toujours, ou presque, aux apprenants leurs motivations à venir en formation d'alphabétisation ou FLE. On leur fait passer un test de positionnement. On leur demande où ils en sont dans leurs apprentissages. On leur demande même de s'autoévaluer. Au départ, en cours de route et à l'arrivée. Au départ : quels sont leurs rêves, leurs projets, leurs acquis, leurs forces, leurs difficultés ? À l'arrivée : quels étaient leurs objectifs et les ont-ils atteints ? On leur parle d'engagement, aussi. S'inscrire à une formation, c'est s'engager à la suivre, à être régulier/régulière, à participer, etc. Enfin, les apprentissages. Outre les aspects linguistiques, il y a la culture dite « scolaire ». Quel que fut leur rapport à l'école (si rapport à l'école il y eut), la culture scolaire des apprenants (ou l'image qu'ils s'en font) est bien éloignée dans le temps et/ou l'espace de celle de nos centres de formation.

Et si les apprenants ne viennent pas « de nulle part », du point de vue de l'offre de formation, un(e) formateur/trice n'est pas l'autre, un organisme n'est pas l'autre, une méthode n'est pas l'autre. Et ne correspondent pas forcément à ce qu'ils avaient imaginé avant de s'inscrire. D'où la nécessité de questionner nos choix et nos pratiques.

Parlons un peu des nôtres, de motivations : engagé(e) en tant que salarié(e) ou volontaire, il y a un moment où l'on questionne nos motivations à venir travailler en formation d'adultes. Je travaille depuis six ans dans le domaine de l'alphabétisation. Si je suis toujours motivée par mon travail, mes motivations ont, comme moi, évolué. Quelles étaient-elles au départ ? Quelles sont-elles aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a suscité ce changement ?

En écrivant ceci, je réalise que je questionne rarement, voire jamais, mes motivations avec les apprenants. J'en parle quand j'explique mon travail, avec mes collègues, quand je rencontre d'autres formateurs, lors de formations, ou j'y réfléchis toute seule dans mon coin. Mais si je demande aux apprenants pourquoi ils souhaitent apprendre à lire et à écrire, ne serait-il pas intéressant, voire plus « équitable », que je leur dise pourquoi je souhaite les accompagner dans leurs apprentissages ?

Ensuite, qu'en est-il de notre positionnement et de notre évaluation ou, plus précisément, de notre autoévaluation ? Ai-je choisi une méthode appropriée au niveau des apprenants, un outil convenant à leur sensibilité, leurs intérêts, en cohérence avec les objectifs d'apprentissage ? Et ces objectifs étaient-ils pertinents ? Les activités étaient-elles adaptées, variées, sollicitant toutes les compétences des apprenants, etc. ? Et qu'est-ce qui me permet d'en juger ? Quelles sont mes forces et mes difficultés ?

Ces questions essentielles ne peuvent se résoudre sans les apprenants. J'ai appris l'importance d'une courte évaluation, tour de table, en fin d'activité. Si je n'ai pas atteint mes objectifs (ou du moins été en bonne voie), il m'est évidemment indispensable de le savoir pour rectifier le tir. Et à l'inverse, si les apprenants savent ce qu'ils ont fait et surtout pourquoi ils l'ont fait, et en quoi cela leur sera utile, c'est « gagné ». Sans compter les bénéfices de la reformulation qui renforce l'ancrage des apprentissages. Dans les deux cas, sans évaluation, aucun moyen de réellement s'en assurer.

Quant à mon positionnement, ou plutôt ma posture, quelle était-elle ? Me suis-je placée en tant que « maîtresse » détentrice des savoirs ou au contraire en tant qu'accompagnatrice dans un esprit de coconstruction, bienveillante et à l'écoute ? Quelles réponses ai-je apportées aux questions, aux doutes des apprenants ? Comment ai-je réagi lors des chocs culturels, qu'ils m'aient impliquée ou qu'ils aient impliqué des apprenants, ou encore eux et moi, ensemble ?

Le travail de formation et d'échange autour de l'interculturalité que nous faisons en équipe me permet de partager autour de ces inquiétudes, de prendre du recul et d'envisager une résolution du problème s'il y a lieu. Lorsqu'il y a choc, il doit y avoir remise des choses à plat, un échange avec les personnes impliquées pour pouvoir poursuivre le travail sereinement. L'écoute bienveillante et le non-jugement doivent prédominer dans le dialogue.

Et mon engagement en tant que formatrice, que signifie-t-il pour moi ?

Mon engagement, au-delà de son aspect purement contractuel, concerne avant tout les apprenants et l'inégalité qu'ils vivent au quotidien. Si j'ai choisi de m'engager dans cette voie professionnelle, c'est avant tout parce que j'estime que chacun devrait avoir accès à l'écrit, qu'entendre dire « *En Belgique, quand tu sais pas lire et écrire, tu marches comme un aveugle* » m'est insupportable. Et cet engagement se renforce au fil des ans, au fil des témoignages de discriminations vécues, d'arnaques.

Quand, en début d'année, la majorité me dit « *Moi, je connais rien* », je m'engage à ce qu'ils trouvent en eux les ressources qui leur permettront de dire « *Je ne sais peut-être pas (bien) lire et écrire, mais cela ne veut pas dire que je suis bête ou incapable. Je connais plein de choses qui me permettront d'y arriver* ». Cela paraît sûrement idéaliste, voire présomptueux, mais je ne me leurre pas (complètement). Qui connaît le soupire de déception et les tentatives de remotiver, tentatives difficiles si l'on n'est pas adepte de la petite tape sur l'épaule (« *Tu finiras par y arriver* »), me comprendra. Et qui a déjà vu s'éclairer le regard de celle ou celui qui a réussi à lire et comprendre une phrase me comprendra aussi.

Enfin, comment est-ce que je me situe par rapport à la culture scolaire, vécue ou imaginée, des apprenants ? Si je ne la partage pas, comment proposer celle en laquelle je crois, qui m'est familière, qui me fait sens ? Et comment accepter la remise en cause par les apprenants de ma manière de travailler, lorsqu'ils s'inquiètent de ne pas progresser ?

Ce genre de questions me pousse à l'échange avec les apprenants. Si mes méthodes ne plaisent pas toujours (et que je ne veux pas me positionner comme un être supérieur qui sait tout), il me paraît essentiel de les remettre en cause avec eux, de savoir ce qui les dérange et pourquoi, ce qu'il faudrait changer ou améliorer et comment. C'est un travail qui peut s'avérer très difficile, et j'ai eu la chance d'avoir rarement affaire à des apprenants qui soutenaient mordicus qu'il fallait commencer par le « B-A-BA ». Mais généralement, le sens des activités que je propose aux apprenants et la présentation des objectifs visés permettent de les rassurer, de les conforter dans l'idée qu'ils vont progresser. Même si... qu'est-ce qu'ils peuvent aimer recevoir des feuilles !

**Si toutes ces questions ne se présentent pas toujours à moi systématiquement, elles constituent néanmoins une sorte de toile de fond dans ma manière d'envisager mon métier et je ressens régulièrement le besoin de me les poser.** Dans le cadre de la formation, en effet, le sens tient une place primordiale. Que ce soit dans la méthode d'apprentissage de la lecture, dans les activités proposées, lorsqu'il y a débat..., on invite les apprenants à la recherche du sens. Dès lors, il me semble évident que le sens tient ou devrait tenir la même place dans mon travail. C'est pourquoi il me paraît essentiel de poser ces questions, de me les poser personnellement et de vous inviter à vous les poser avec moi.

**Émilie PELLIN, formatrice participante**  
**GTL – La Barricade**

*« Tout enfant, quel que soit son milieu, apprend sa langue maternelle en dix mois : trois-mille mots, plus les règles de grammaire, plus l'accent. »*

Rouhan Stenhav – licence CC BY-NC 2.0



Efenne Varots – licence CC BY-NC-ND 2.0

*Essayer de renouveler ça, sans école ni livres, en dix mois ! C'est d'une intensité inimaginable. »*

**Boris Cyrulnik**

# La biographie langagière

## Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités

Au-delà de la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et des utilisations préconisées dans les portfolios européens des langues, la biographie langagière a toute sa place en alphabétisation populaire comme outil de prise de pouvoir sur son devenir, qu'on soit ou non francophone. Il s'agit par l'intermédiaire de la biographisation des expériences plurilingues et interculturelles de s'intéresser aux pratiques des langues, marqueurs identitaires forts. La biographie langagière peut servir à la fois à éclairer son parcours, à situer son rapport aux langues, à révéler ses savoirs enfouis, ainsi qu'à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société. Cet outil, utile à la fois pour les apprenants et pour les formateurs, permet de dépasser une vision standardisée de l'apprentissage et des pratiques des langues, et de développer une observation fine des usages des langues.

Par Aurélie AUDEMAR

« **J**'avais quinze ans. Dans une boulangerie du boulevard Saint-Michel, la vendeuse m'a fait répéter trois fois ce que je lui demandais. Elle ne comprenait pas. Elle a fait une réflexion sur ces 'Espagnols de l'armée en déroute', incapables de s'exprimer. C'était un propos xénophobe comme on en entendait beaucoup contre nous dans ces années-là. Je me suis juré que plus jamais personne ne me dirait pareille chose. Désormais, je parlerai français comme les Français. Je ne refuserai pas pour autant d'être espagnol. Il me fallait pouvoir être les deux, espagnol et français. »<sup>1</sup>

« Immédiatement, mais aussi fondamentalement, l'étranger se distingue de celui qui ne l'est pas parce qu'il parle une autre langue. (...) Curieuse, amusante, excitante, cette trace allogène irrite les autochtones : 'En voilà une autre langue', se disent-ils, 'c'est bien un autre (...) qui s'exprime là, il n'est pas des nôtres, il n'en est pas, que veut-il ou elle, on n'en veut pas...' Ce raisonnement ne s'accomplit pas toujours jusqu'à son terme, heureusement. Mais il est sous-jacent aux attitudes les plus tolérantes, et en temps de crise, il ne manque pas de produire les pires effets dont sont capables les humains, c'est-à-dire la chasse à l'homme ou à la femme, et le meurtre. De fait, quel est l'indice ultime d'une identité groupale ? On a pu distinguer des nations qui définissent leur identité à partir de leur appartenance au sol, d'autres, à partir de leur appartenance au sang. La plupart cependant, par-delà le sol et le sang, enracinent leur image identitaire dans la langue. »<sup>2</sup>

Ces mots de Jorge Semprun et de Julia Kristeva sont une invitation à replacer la question de l'apprentissage de la langue dans l'histoire de la comédie (ou de la tragédie) humaine, à l'inscrire dans le vrai monde, et non à la disséquer dans un laboratoire que serait l'espace de formation, tel un artéfact.

Les formations en alphabétisation engagent apprenants et formateurs dans la découverte et la pratique d'outils majeurs de compréhension, d'expression et de construction de soi et de son environnement que sont les langages oral

---

<sup>1</sup> Propos de Jorge Semprun extraits de l'article : Michèle GAZIER, Martine LAVAL et Emmanuelle BOUCHEZ, *Français dans le texte*, in *Télérama*, 25 janvier 1997 (en ligne : [www.telerama.fr/livre/francais-dans-le-texte,69949.php](http://www.telerama.fr/livre/francais-dans-le-texte,69949.php)).

<sup>2</sup> Julia KRISTEVA, *L'amour de l'autre langue*, Discours d'inauguration au Sommet du livre à la Bibliothèque nationale de France, 13 octobre 2014 (en ligne : [www.kristeva.fr/la-traduction-langue-de-l-europe.html](http://www.kristeva.fr/la-traduction-langue-de-l-europe.html)).

et écrit. Les mille-et-une formes que peut prendre la langue, en ce qui nous concerne, le français, sont autant de propositions de lectures et de récits du monde. À l'heure de crises et de tensions identitaires fortes, il semble nécessaire de rappeler qu'il n'existe pas de culture « pure », de langue « pure », d'individu « pur »... Il n'existe pas une manière de parler le français ni de l'écrire mais autant de pratiques que de situations, de contextes, d'interlocuteurs. Individus et groupes sont traversés de nombreuses cultures (familiale, générationnelle, régionale, de quartier, de classe sociale, de genre, de travail,...) qui vont se traduire dans leurs pratiques langagières. Contrairement aux mouvements racistes, xénophobes..., notre volonté, en alphabétisation n'est pas de hiérarchiser ces différentes cultures mais bien de les situer et de les comprendre. Développer une conscience des usages de la langue est une étape vers la (re)connaissance et la rencontre d'autres possibles, la construction d'un langage choisi et l'augmentation de son pouvoir d'agir.

Avoir des clés de compréhension de la complexité des situations de communication, se situer dans ses pratiques de la langue, en découvrir de nouvelles à travers le temps et l'espace demande un travail de mémoire, de mise en récit de son histoire, d'écoute de celles d'autres, de pratique de l'altérité et du dialogue interculturel. En cela, les biographies langagières, que l'on retrouve dans les portfolios européens des langues<sup>3</sup>, destinés initialement à l'apprentissage d'une langue étrangère, constituent un outil pertinent que cet article propose de repenser dans le cadre de l'alphabétisation populaire.

## S'emparer du rapport à la langue en alphabétisation

Le questionnaire à l'accueil, que l'on rencontre dans de nombreux centres d'alphabétisation, interroge la pratique de la langue sous deux formes : une implicite par le biais de la nationalité, de l'origine, de la scolarité, des formations suivies, et une autre plus explicite via un test de positionnement évaluant quelques aspects linguistiques. Certains vont plus loin en ajoutant

---

<sup>3</sup> À l'initiative du Conseil de l'Europe, trois portfolios de compétences en langues étrangères ont été réalisés : *Mon premier portfolio des langues*, *Portfolio européen des langues de l'enseignement secondaire*, *Le portfolio pour la vie*. *Mon premier Portfolio* est téléchargeable à la page : [www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1030&do\\_check](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check)



des items dont l'objectif est la vérification du statut du français dans la vie de l'apprenant (est-elle sa langue maternelle, seconde ou étrangère ?) et éventuellement en lui demandant de lister les autres langues qu'il parle ou écrit. Si ces données restent informatives et réduites à une formalité administrative, elles ne participeront malheureusement pas au processus d'apprentissage.

La biographisation des expériences langagières propose, elle, de s'emparer de la question de la langue dans un but formatif, de s'engager dans un processus de réflexion et de transformation du regard sur les usages personnels et collectifs. Elle s'inscrit comme un sous-ensemble du récit de vie et prend donc l'angle de la langue pour se raconter. « *Il y a récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue.* »<sup>4</sup> Elle fait du français un objet d'apprentissage et un objet culturel participant à la construction de l'identité individuelle, de celle des groupes, internes et externes à la formation.

## La biographie langagière et le plurilinguisme

Les biographies langagières qui s'inscrivent dans les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)<sup>5</sup>, destinées à l'enseignement d'une langue étrangère dans le milieu scolaire ou dans les formations pour adultes, interrogent les expériences existentielles et scolaires, plurilingues et interculturelles. Elles offrent un moyen d'accéder à une compréhension du processus d'apprentissage, un cadre d'analyse du lien entre les situations de communication et les langues utilisées, ainsi que des multiples façons d'apprendre : « *La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier : elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse*

---

<sup>4</sup> Daniel BERTAUX, *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997.

<sup>5</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001, p. 130 (en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)).

*changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun.* »<sup>6</sup>

Les biographies langagières peuvent rencontrer différents objectifs décrits dans une des notes introductives des portfolios européens des langues : « *La biographie langagière retrace tes contacts avec les langues (voir extrait ci-contre), tes progrès d'apprentissage, comme un journal de route. Ce journal va t'aider à te rendre compte de ce que tu sais déjà et ce que tu as déjà appris, à faire le point sur ce que tu peux faire pour apprendre encore plus, et aussi à fixer tes objectifs et à évaluer toi-même tes progrès.* »<sup>7</sup>

L'apprenant est ainsi invité à s'interroger sur son passé linguistique et ses compétences actuelles, à l'oral et à l'écrit, pour mieux construire son apprentissage. Des grilles d'autoévaluation préremplies en fonction des descriptifs des niveaux du CECR sont proposées. Elles sont précédées d'un travail réflexif qui s'intéresse à l'expérience, aux « langues dans ma vie », présenté sous forme d'un questionnement qu'illustrent les exemples suivants :

- **les langues que je parle ou que je comprends** : ma/mes langue(s) maternelle(s) ou première(s), apprise(s) à l'école, en formation, de la famille, des enfants, au travail, en voyage..., ou que j'aimerais apprendre un jour ;
- **comment j'apprends les langues** : quand, où, comment, avec qui j'ai appris les langues que je parle et que je comprends ;
- **comment je découvre d'autres langues, d'autres cultures** : les séjours dans d'autres pays, les contacts avec des personnes d'autres pays, les objets qui viennent de plusieurs cultures... ;
- **les différentes expositions aux langues** : chansons, émissions de radio, bandes dessinées, journaux, communications par téléphone, par correspondance, dans des travaux de groupe ;
- **la relation aux langues** : le plaisir à entendre, reconnaître d'autres langues, à communiquer en se servant de plusieurs langues ;
- **l'apprentissage** : comment améliorer ma façon de parler, comprendre et vérifier ce que je lis, mieux comprendre et vérifier ce que j'entends, relire et

---

<sup>6</sup> Jean-Pierre CUQ (dir., en tant que président de l'ASDIFLE), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, pp. 36-37.

<sup>7</sup> Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*. Collège, CIEP/Didier, 2003, p. 4.



améliorer mes textes, me donner de l'assurance, me servir des autres langues que je connais ;

– **les projets** : ceux réalisés et ceux que je souhaite réaliser.

Au-delà du questionnaire ou du texte suivi sur des événements marquants, comme présentés ici, la narration de son histoire avec les langues peut prendre toutes les formes expressives possibles. Les ateliers d'écriture peuvent faire sortir des cadres formels pour emmener vers plus de créativité et de liberté, telle l'image des chemins ou des fleuves<sup>8</sup>, ceux empruntés et qui ont réussi, ceux qui ont été plus difficiles et ceux qui n'ont pas été pris, sur lesquels l'on inscrit des dates, des moments importants, des rencontres, des temps forts...

Le récit de leurs réalités individuelles et subjectives embarque les apprenants dans un dispositif où ils découvrent le bagage langagier et culturel de chacun mais naviguent aussi vers de nouvelles compétences grâce à un travail réflexif mis en mots, posé à l'écrit et partagé avec d'autres. De langue enseignée, le français devient langue vécue, langue relationnelle et langue des interactions au sein du groupe.

Aussi : les autres langues pratiquées par les apprenants et qui fondent leur identité plurielle ne sont pas niées. Elles participent à l'apprentissage du français et sont constitutives des compétences interculturelles et linguistiques qui se construisent dans le groupe. Le plurilinguisme et le dialogue interculturel<sup>9</sup> sont ainsi compris et vécus dans leur complexité et leurs réalités sociales, et non plus comme un agglomérat de pratiques et de cultures : « *Aujourd'hui, il semble que l'intérêt des cultures du monde ne soit plus de se préserver seules. L'intérêt, la question pour les cultures du monde, c'est de savoir comment participer aux mélanges des cultures sans s'y perdre.*

---

<sup>8</sup> Voir par exemple : Pascale LASSABLIÈRE-HILHORST, « Le fleuve », une métaphore qui donne la parole à l'acteur, in Michel NEUMAYER et Etienne VELLAS (coord.), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon, Chronique Sociale, 2015, pp. 165-178 ; Anne LOONTJENS, Le « fleuve de vie » comme un des éléments clés d'un processus de transformation Reflect-Action, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 66-68 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja166](http://www.lire-et-ecrire.be/ja166)).

<sup>9</sup> Pour découvrir plus en profondeur ces concepts, les travaux de Danièle MOORE, Geneviève ZARATE et Daniel COSTE sont éclairants sur la question du plurilinguisme. Voir : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009 (en ligne : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf)).

*Comment peut-on concourir au monde sans se dilapider, sans s'évanouir, sans se confondre ? Et la réponse semble : qu'il faut être à la fois soi-même et l'autre et un autre. »<sup>10</sup>*

## La biographie langagière en alphabétisation populaire, aussi avec les apprenants francophones monolingues

*« Le patois avait été l'unique langue de mes grands-parents. Il se trouve des gens pour apprécier le 'pittoresque du patois' et du français populaire. Ainsi Proust relevait avec ravissement les incorrections et les mots anciens de Françoise. Seule l'esthétique lui importe parce que Françoise est sa bonne et non sa mère. Que lui-même n'a jamais senti ces tournures lui venir aux lèvres spontanément. Pour mon père, le patois était quelque chose de vieux et de laid, un signe d'infériorité. Il était fier d'avoir pu s'en débarrasser en partie, même si son français n'était pas bon, c'était du français. (...) Bavard au café ou en famille, devant les gens qui parlaient bien, il se taisait ou il s'arrêtait au milieu d'une phrase, disant 'n'est-ce pas' ou simplement 'pas' avec un geste de la main pour inviter une personne à comprendre et à poursuivre à sa place. Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers, d'aussi mauvais effet que de lâcher un pet. »<sup>11</sup>*

Le « Je ne comprenais rien au charabia des profs », « Je ne peux pas parler devant des cravatés », formulés par des apprenants francophones, renvoie à ce qu'éclaire cet extrait du livre d'Annie Ernaux. Raconter c'est aussi explorer un passé parsemé de hontes, moments constitutifs de son présent. Narrer son histoire monolingue ou plurilingue peut ainsi participer à l'émergence d'éléments déterminants en alphabétisation : la conscientisation du cheminement identitaire et la reconnaissance de savoirs expérientiels. S'emparer de la biographie langagière en alphabétisation serait donc un moyen de rendre apparents les différents groupes d'appartenance et/ou d'exclusion socio-culturelles et linguistiques des apprenants, les analyser au prisme de divers

<sup>10</sup> Édouard GLISSANT, *Entretien*, in *Le Monde*, 2005 (cité par : Julie CRENN, *La Belle Peinture fait escale à l'île Maurice*, in *Africultures*, <http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>).

<sup>11</sup> Annie ERNAUX, *La place*, Paris, Gallimard, 1983, pp. 62-63.

filtres, pour, en groupe, relever les points de convergences et de divergences, les problématiques individuelles et collectives. Le(s) langue(s) connue(s) des apprenants (locale(s), régionale(s), familiale(s), officielle(s),...), les conditions de leur apprentissage et de leurs utilisations, leurs statuts dans le quartier, la ville, la région, le pays où ils habitent et d'où ils viennent sont autant d'éléments à questionner et à croiser avec les situations passées et présentes dans lesquelles ils se sentent et ne se sentent pas à l'aise en français oral et écrit (lecture et écriture). Ce travail de biographisation pourrait rendre conscient le contexte social et historique dans lequel se construit le « je ».

Éclairer les parcours individuels révèle les savoirs du groupe : toutes les pratiques des apprenants sont rendues légitimes et dynamiques car elles s'ancrent dans des situations, des contextes et une histoire en construction. C'est ainsi que savoir se situer comme acteur social participe à la prise de confiance en soi, peut aider à lever la honte et enfin autoriser à se projeter.

Pour les formateurs, cette démarche fait sortir d'une vision fautive et dangereuse de la langue que l'on retrouve dans les questionnaires d'autoévaluation où l'on demande aux apprenants de cocher : « Je parle correctement le français / je parle mal le français ». Mais qu'est-ce que parler correctement ? Qu'est-ce que mal parler ? Une vision que l'on retrouve aussi dans certaines affirmations : « Il n'a pas de vocabulaire », « Il a un fort accent ».

*« L'accent ? Mais c'est un peu le pays qui vous suit !  
C'est un peu, cet accent, invisible bagage,  
Le parler de chez soi qu'on emporte en voyage !  
C'est pour les malheureux à l'exil obligés,  
Le patois qui déteint sur les mots étrangers !  
Avoir l'accent enfin, c'est, chaque fois qu'on cause,  
Parler de son pays en parlant d'autre chose !... »<sup>12</sup>*

Car pour qui a-t-on un accent ? Qu'est-ce qu'avoir du vocabulaire ? Ces jugements induisent une vision de la langue qui serait un objet figé (serait-ce celle d'un natif idéalisé ?), elles mettent à jour la représentation de l'apprentissage comme transmission d'une seule norme (laquelle ? celle du formateur ? d'un

---

<sup>12</sup> Miguel ZAMACOÏS, *La Fleur merveilleuse*, Paris, L'Illustration, 1910.

manuel ?). Or la langue se construit socialement : personne, ni les apprenants ni les formateurs, n'est né en parlant ou en écrivant « le » français ou toute autre langue mais chacun a développé des pratiques, en fonction d'environnements donnés, qui se transforment, au contact d'autres, tout au long de la vie. C'est à cela que pourrait s'intéresser la biographie langagière en alphabétisation. Ce travail serait salutaire pour lever cette confusion entre les normes nécessaires à toute situation de communication et la surnorme.

La surnorme voudrait qu'il y ait une seule et bonne façon de dire une même chose. C'est la croyance qu'il n'existe qu'un seul usage digne d'emploi et d'enseignement (le bon usage étant souvent celui de l'élite et non du grand nombre), qu'il y ait une mise en mots idéale, coupée des contingences de la communication. Cette pratique a généralement pour conséquence de mettre les apprenants dans un sentiment d'insécurité et peut provoquer un blocage verbal ou une tendance à l'hypercorrection.

Au contraire de l'attitude surnormative, la recherche et la découverte de normes partagées et non partagées montrent que ces normes sont plurielles et varient selon les circonstances des échanges, les situations, les locuteurs, leurs statuts. Les normes sont alors le fruit d'un rapport entre une mise en mots et une situation et visent à améliorer la communication. Elles se composent de l'ensemble des traits linguistiques, langagiers et sociaux nécessaires au consensus, le conflit étant alors généralement l'expression d'un manque de normes communes, à découvrir et à négocier. En cela, les normes s'inscrivent dans un processus dynamique et peuvent changer.

Interroger tous les types de normes, et pas seulement les normes linguistiques, s'intéresser plus particulièrement aux normes sociales des pratiques des langues écrites et orales, aux rapports de pouvoir entre les groupes culturels semble nécessaire pour comprendre l'importance des savoirs dans toutes situations de communication et ainsi dépasser la dichotomie étranger/belge. C'est ce que met en exergue cet autre extrait d'Annie Ernaux : « *Un dimanche après la messe, j'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie. On a cherché la porte de la bibliothèque municipale. Jamais nous n'y étions allés. Je m'en faisais une fête. On n'entendait aucun bruit derrière la porte. Mon père l'a poussée, toutefois. C'était silencieux, plus encore*

*qu'à l'église, le parquet craquait et surtout cette odeur étrange, vieille. Deux hommes nous regardaient venir depuis un comptoir très haut barrant l'accès aux rayons. Mon père m'a laissé demander : 'On voudrait emprunter des livres.' L'un des hommes aussitôt : 'Qu'est-ce que vous voulez comme livres ?' À la maison, on n'avait pas pensé qu'il fallait savoir d'avance ce qu'on voulait, être capable de citer des titres aussi facilement que des marques de biscuits. On a choisi à notre place, Colomba pour moi, un roman léger de Maupassant pour mon père. Nous ne sommes pas retournés à la bibliothèque. C'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être, avec du retard. »<sup>13</sup> Le critère « français langue maternelle » ou encore « francophone » ne peut donc suffire pour comprendre le rapport à la langue. Car l'apparente langue commune recouvre une variété de pratiques culturelles qui parfois s'ignorent les unes des autres, se croisent sans se comprendre, se jugent, s'admirent ou se méprisent...*

Par conséquent, travailler la biographie langagière dans une visée d'éducation populaire peut offrir une traversée des cultures écrites et orales du français dans les groupes en formation, qu'ils soient francophones ou non, une reconnaissance des identités en faisant émerger toutes les pratiques culturelles et leurs rencontres : les expériences réussies, les zones sensibles et les zones de conflictualités. Des grilles d'analyse comme le juste et l'injuste<sup>14</sup> ou l'entraînement mental<sup>15</sup>, pour n'en citer que l'une ou l'autre, bien connues en alphabétisation populaire, peuvent aider à situer les différents usages de la langue dans un cadre d'actions et de valeurs mises en tensions. Dans l'exemple de l'emprunt à la bibliothèque raconté par Annie Ernaux, cette histoire relève-t-elle de l'injustice sociale, du malentendu interculturel, du savoir non partagé, des trois ? Se poser cette question permet d'identifier les différents aspects du problème posé et de l'inscrire dans une échelle individuelle et collective pour envisager les transformations possibles.

---

<sup>13</sup> Annie ERNAUX, *op. cit.*, pp. 111-112.

<sup>14</sup> Voir par exemple : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1<sup>er</sup> trimestre 2014, pp. 12-31 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja192](http://www.lire-et-ecrire.be/ja192)).

<sup>15</sup> Voir : *Peuple et Culture, Penser avec l'Entraînement Mental. Agir dans la complexité*, Lyon, Chronique Sociale, 2003.



Faire le parallèle entre son histoire et celle de la langue c'est, selon les mots de Paul Ricoeur, « être historien et conteur de sa propre vie », passer à l'« *historisation de son parcours singulier* ». La mise en récit des usages de la langue permet de poser le constat de l'infinie variété des possibles qui traversent la langue comme soi-même. Mais c'est aussi découvrir et questionner les choix des usages de la langue qui s'offrent à moi.

Questionner les évidences en proposant d'entrer dans un travail de recherche sur les pratiques de la langue française engagera formateurs et apprenants à se situer dans un ensemble de paradigmes et à rechercher les éléments de contexte qui vont déterminer leurs choix langagiers et linguistiques :

- ce qu'est un langage écrit comparé à un langage oral et inversement, ainsi que ce que recouvre le « monde de l'écrit » dans notre société ;
- ce qu'est un langage savant, littéraire, populaire, familial, familial ;
- la différence de statut politique entre une langue, un dialecte, un patois ;
- ce qu'est un langage professionnel, les particularités de la langue de l'école, des administrations,...
- le statut de la langue française en Belgique et dans les pays d'origine : langue officielle ? la seule ? dominante ? dominée ? de colonisation ? ... ;
- les formes linguistiques spécifiques aux différentes régions du monde francophone.

## La biographie langagière en formation de formateurs

« *Le travail biographique repose sur le développement d'attitudes et d'aptitudes fondamentales inhérentes aux situations de communication et d'interaction, à savoir l'écoute sensible, l'écoute de Soi et celle de l'Autre.* »<sup>16</sup> Apprendre à savoir écouter pour se décentrer par rapport à ses propres normes, pour aller à la rencontre de nouvelles, est une des conditions de la construction de communs dans lesquels chacun a sa place. Une socialisation locale non confrontante peut renforcer et enfermer dans une seule vision du monde,

---

<sup>16</sup> Daniel FELDHENDLER, *Approches relationnelles et actionnelles de récits biographiques*, in Luc COLLÈS, Christine DEVELLOTTE, Geneviève GÉRON et Françoise TAUZER-SABATELLI (éds.), *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, Cortil-Wodon, EME, 2008.

une seule façon de penser, de parler ou d'écrire. L'ethnocentrisme guette tout autant le formateur que l'apprenant. Faire ce travail de narration, en tant que formateur/animateur, de son histoire avec le français et ses autres langues pour questionner son rapport au monde, à soi, aux autres, mais aussi au savoir, encouragerait une telle approche avec les apprenants. En cela, l'apprentissage de la variété des usages et des normes sociales et linguistiques liées à des contextes et des situations est fondateur de la qualité du travail en alphabétisation populaire et concerne tous les acteurs de la formation.

**Aurélie AUDEMAR, chargée d'appui pédagogique**  
**Lire et Écrire Communauté française**

« Les langues qu'on sait le mieux sont celles qui ne s'apprennent point

Anthony Kelly – licence CC BY 2.0



Sung Ming Whang – licence CC BY 2.0

*dans les grammaires. Un paysan ne fera jamais un solécisme\* de patois. »*

**Auguste Guyard**

\* Construction langagière non conforme aux règles de la syntaxe.

# L'alphabétisation bilingue en terre ivoirienne

## Regard sur le projet téén-français de la Caritas de Téhini

Dans un contexte multilingue, le choix de la ou des langues d'alphabétisation se pose comme un souci majeur et légitime. Dans la région de Téhini, au nord-est de la Côte d'Ivoire, après l'échec d'un projet d'alphabétisation monolingue en français, un projet d'alphabétisation bilingue téén-français a été lancé il y a quelques mois. Son objectif est de permettre à des adultes analphabètes d'acquérir des compétences instrumentales, professionnelles et sociales, d'abord en téén, langue locale, puis en français, langue officielle.

Après une mise en perspective de la réalité multilingue de la Côte d'Ivoire et une introduction sur l'alphabétisation bilingue dans ce pays, cet article s'attachera à présenter ce projet au stade de son développement actuel.

Par Yves Monhuet Souhan SEA

## La Côte d'Ivoire, une terre multilingue atypique

**P**ays de savanes et de forêts tropicales, la Côte d'Ivoire est un milieu propice à l'agriculture. L'économie est principalement axée sur la production du binôme café-cacao. Territoire multilingue et linguistiquement hétérogène, le pays compte une soixantaine de langues, selon Maurice Delafosse (1904). En plus, Joseph Greenberg (1963) a montré que les langues nationales ont une même origine car elles proviennent toutes de la grande famille Niger-Congo. Ces langues, réparties en quatre groupes – les groupes gur, mandé (nord et sud), kwa et kru – constituent un important levier pour le développement du pays. Loin d'être facteur de division et de désagrégation du tissu socio-économique et culturel, elles sont de véritables instruments de renforcement de l'identité communautaire, de promotion de la conscience nationale, de la paix et de la cohésion sociale.

## L'alphabétisation bilingue en Côte d'Ivoire

### Le concept de bilinguisme

Selon le *Dictionnaire de linguistique*, le bilinguisme désigne, d'une manière générale, « la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes ». Le bilinguisme existe sous plusieurs formes<sup>1</sup>. Cependant, les formes les plus pratiquées en Côte d'Ivoire sont entre autres :

- le *bilinguisme simultané* : lorsque la personne a acquis en même temps la capacité de s'exprimer dans deux langues ;
- le *bilinguisme consécutif* : lorsque la personne a d'abord acquis une langue, puis une autre ;
- le *bilinguisme passif* : lorsque la personne comprend et parle une langue, et comprend une deuxième langue sans la parler (connaissance passive de la deuxième langue).

---

<sup>1</sup> Variation linguistique, diglossie, bilinguisme et dialecte, [http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR.\\_PEND.\\_BAHASA\\_PERANCIS/197301282005012-IIS\\_SOPIAWATI/PENULISAN\\_MAKALAH/Variation\\_linguistique....pdf](http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_PERANCIS/197301282005012-IIS_SOPIAWATI/PENULISAN_MAKALAH/Variation_linguistique....pdf)

L'alphabétisation bilingue est donc une alphabétisation qui se pratique simultanément dans deux langues différentes, dont au moins une est parlée par les personnes en formation.

### Choix des langues d'alphabétisation

On sait que les langues sont utilisées pour la communication dans tous les compartiments de la vie. Elles sont des leviers incontournables en matière d'intégration économique, sociale, civique et constituent, pour les communautés, des miroirs à travers lesquels elles appréhendent les valeurs culturelles. Outils d'acquisition de compétences fonctionnelles, les langues d'alphabétisation jouent ainsi un rôle important dans la construction de l'autonomie des alphabétisés et la restructuration des organisations professionnelles communautaires. Occulter les langues dans le montage de projets d'alphabétisation bilingue, c'est ouvrir la voie à l'échec. Au contraire, opérer méthodiquement des choix judicieux rend possible la réussite des projets.

En tant que langue officielle de la Côte d'Ivoire, le français s'impose comme l'une des deux langues pour l'alphabétisation bilingue. Le choix de la langue maternelle des populations comme autre langue d'alphabétisation, en concertation avec les communautés concernées, la prise en compte de leurs besoins et intérêts s'avèrent d'importants facteurs de motivation des apprenants et de réussite des apprentissages. C'est, par exemple, le cas dans les projets d'alphabétisation suivants :

- le projet de la Compagnie Ivoirienne pour le Développement des Textiles et d'Ivoire Coton qui se sert du dioula et du français comme langues de formation du paysannat en zone de production de coton au nord Côte d'Ivoire ;
- celui de l'ONG Savoir Pour Mieux Vivre qui alphabétise les adultes dans les langues nationales (agni, baoulé, bété, dioula, wè,...) et en français ;
- et celui de la Caritas de Téhini (région du Bounkani) qui met actuellement en œuvre son projet endogène d'alphabétisation des ruraux issus de huit villages, dans les langues téén et français.

## Le projet d’alphabétisation bilingue de la Caritas de Téhini

Selon la Caritas de Téhini, structure commanditaire du projet, sept années d’alphabétisation en français et de renforcement des capacités de développement communautaire dans les villages lorhon<sup>2</sup> n’ont amené aucun résultat satisfaisant. Après analyse des informations recueillies auprès des responsables, des alphabétiseurs potentiels et des communautés bénéficiaires, l’on a constaté que : les contenus dispensés étaient inadaptés et que les approches pédagogiques étaient improvisées et non participatives.

C’est pourquoi, à la demande des responsables de la Caritas de Téhini, notre équipe d’experts venus de l’Université Félix Houphouët-Boigny d’Abidjan a proposé une offre d’alphabétisation bilingue à l’effet de redynamiser ledit projet, qui se trouvait dans un état de latence et d’impasse totale. La langue téén est pratiquée dans tous les domaines de la vie en pays lorhon. Le français en tant que langue officielle est la langue d’enseignement mais la population lorhon, dont la grande majorité est analphabète<sup>3</sup>, ne l’utilise que rarement. L’enjeu de l’alphabétisation bilingue est non seulement de permettre aux Lorhon d’acquérir des compétences fonctionnelles en téén et en français, mais aussi de valoriser leur patrimoine socioculturel et linguistique. Les experts, au nombre de trois, y compris moi, votre serviteur, accompagnés d’un mastérent en alphabétisation, se sont, conformément à la stratégie nationale d’alphabétisation, assignés pour tâches : d’identifier les besoins de formation de la population, de définir les modules de formation, de former les alphabétiseurs, de suivre et évaluer les activités administratives et pédagogiques à mi-parcours et en fin de projet.

---

<sup>2</sup> Ancêtre des Koulango, le peuple lorhon est établi depuis plusieurs siècles dans l’actuelle région du Bounkani, au nord-est de la Côte d’Ivoire. Il compte 11.653 personnes (Sib, 2012). La langue parlée par les Lorhon est le téén.

<sup>3</sup> Les ruraux lorhon ne scolarisent en général pas leurs enfants. Ceux qui le font mettent leurs enfants à l’école à partir de l’âge de 9, voire 10 ans ; peu d’entre eux terminent le cycle primaire.

## Identification des besoins de formation

L'objectif du projet est de contribuer à la réduction du taux d'analphabétisme, estimé à plus de 80% dans la région nord-est du pays, et de remettre en selle l'économie du département de Téhini.

Huit villages de Téhini sont concernés par la première phase de notre intervention sur le terrain qui s'est déroulée au cours du mois de décembre 2016. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'identification des besoins fonctionnels des bénéficiaires afin de pouvoir déterminer le contenu des modules de formation (alphabétisation et post-alphabétisation). Nous avons ainsi pu établir le tableau suivant :

Compétences	Besoins de formation	Modules
Instrumentales	Apprendre à lire et à écrire en vue d'un réinvestissement des acquis dans la vie courante.	Lecture et écriture.
	Apprendre le calcul écrit avec et sans la calculatrice.	Numération, quatre opérations et mesures. Utilisation de l'argent (application). Calcul écrit et utilisation de la calculatrice.
	Apprendre à utiliser le téléphone portable.	Manipulation du téléphone portable.
	Apprendre à maîtriser les techniques modernes de production.	Itinéraires techniques de production.
	Apprendre à gérer une unité de production.	Élaboration et gestion d'un compte d'exploitation prévisionnelle (CEP). Stockage et commercialisation des récoltes. Gestion des revenus professionnels. Relations interpersonnelles et bonne gouvernance.
Sociales	Maîtriser le planning familial.	Méthodes de planning familial.
	Apprendre les règles d'hygiène élémentaires.	Connaissance des règles d'hygiène corporelle et environnementale.
	Apprendre à connaître ses droits et obligations.	Connaissance des droits et obligations du citoyen.
	Apprendre à respecter la dignité de la femme et de la jeune fille.	Respect de la dignité de la femme et de la jeune fille.



## Formation des alphabétiseurs

La première tâche a été le recrutement d'alphabétiseurs potentiels, en collaboration avec les commanditaires du projet et les communautés lorhon concernées. Après une première tentative qui s'est soldée par un échec (les critères de recrutement étaient trop exigeants), les critères suivants ont finalement été retenus : âge (18 ans minimum), niveau de scolarisation (classe de CM2 minimum) et bilinguisme passif (parole en téén ; parole, lecture et écriture en français). Sur cette base, quatorze alphabétiseurs potentiels ont été recrutés et formés. De l'analyse de la situation linguistique des alphabétiseurs inscrits, il ressort que dix personnes étaient bilingues (téén-français). Les quatre autres étaient monolingues, c'est-à-dire uniquement locuteurs de la langue téén. Mais l'on a remarqué que ces derniers, pour reprendre leur expression, « se débrouillaient en français ».

La formation des alphabétiseurs a ensuite consisté à leur donner des connaissances en alphabétisation fonctionnelle et les techniques pédagogiques requises pour dispenser, en téén et en français, des cours aux bénéficiaires. Cette formation, qui s'est tenue fin mars-début avril 2017 à la Mission Catholique de Téhini, visait l'acquisition de compétences instrumentales et fonctionnelles, en téén et en français, en vue de leur permettre de travailler à leur tour ces compétences avec les bénéficiaires analphabètes. Les résultats des évaluations réalisées attestent que les alphabétiseurs ainsi formés ont acquis la capacité d'alphabétiser efficacement les apprenants dans les deux langues.

## Dispositif mis en place

Le parcours d'alphabétisation et de renforcement des compétences communautaires s'étendra sur deux cycles de 150 séances d'une heure, à raison de deux heures de formation par jour pendant trois jours, soit six heures par semaine. Le premier cycle de formation portant sur l'acquisition des compétences visées en téén est identique au second cycle relatif à l'acquisition des mêmes compétences traduites en français. Des rallonges horaires sont prévues pour éventuellement assurer le parachèvement du projet.

Le manuel d'alphabétisation est bilingue téén-français, les leçons en téén ayant été traduites en français par notre équipe d'universitaires en lien avec

des ruraux traducteurs bilingues multidisciplinaires, formés lors d'un projet de traduction commandité par des chercheurs de la Société Internationale de Linguistique. La construction des contenus destinés aussi bien aux alphabétiseurs potentiels qu'aux bénéficiaires s'est faite en prenant en considération : le background culturel propre au téén et au français, le génie des deux langues, les réalités langagières et les richesses terminologiques de chaque parler.

Des activités de suivi seront régulièrement menées dans les centres ouverts par les alphabétiseurs et les comités locaux d'alphabétisation. Des évaluations internes (évaluations formatives) et externes seront également entreprises pour permettre à l'ensemble des parties prenantes au projet de mesurer les acquisitions effectives, par les alphabétisés, dans les deux langues au terme du temps d'apprentissage.

Pour maintenir durablement ces acquis, des stratégies sont mises en œuvre. Il s'agit notamment de : l'appropriation et l'implication des communautés lorhon dans la préparation et l'exécution du projet, l'intégration de la participation à l'alphabétisation fonctionnelle dans les habitudes des apprenants et de leurs communautés afin de pérenniser l'action et la création d'une dynamique de formation tout au long de la vie au sein de ces communautés. Ces stratégies sont mises en œuvre à travers la mobilisation communautaire, la formation de comités de gestion de l'alphabétisation et la mise à contribution des néo-alphabètes à des tâches d'intérêt général.

## Approches pédagogiques

Au niveau de la composante alphabétisation initiale, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réalise à travers « le sablier ». L'approche pédagogique du sablier « emprunte à *l'Alphabétisation Freirienne Régénérée à travers des Techniques de Renforcement des Capacités et des Pouvoirs de la Communauté* (REFLECT, 1997<sup>4</sup>) ses méthodes d'animation participative,

---

<sup>4</sup> ARCHER David, COTTINGHAM Sara, *Manuel de conception de Reflect. Alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires*, Londres : ActionAid, 1997 (téléchargeable sur le site du CDEACF : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19249972124910671549>).

et à la méthode Gudschinsky<sup>5</sup> sa démarche linguistique. » (Groupement Anader-Cmr, 2015<sup>6</sup>). L'approche pédagogique employée dans le cadre de l'apprentissage du calcul est la méthode Zepp (1983), rénovée en 2002<sup>7</sup> qui permet aux apprenants d'acquérir les bases de la numération, les opérations de calcul, de réaliser des comptes d'exploitation prévisionnels, de gérer au mieux leurs activités professionnelles et leurs revenus.

Pour étudier les thèmes fonctionnels dans la composante post-alphabétisation, l'on fait appel à la Méthode Accélérée de Recherche Participative (MARP)<sup>8</sup>. L'usage de la MARP se réalise à travers un thème fonctionnel abordé par les apprenants et l'alphabétiseur. Lors de la discussion en cercle, l'alphabétiseur canalise les différentes interventions des apprenants et les amène à générer de manière participative de nouvelles connaissances.

## Évaluation du projet

Il s'agira de réaliser le suivi des activités entreprises dans le sens non seulement de l'évaluation des résultats obtenus, mais aussi de l'analyse des difficultés rencontrées, en vue d'établir un relevé des bonnes pratiques. Le suivi-évaluation se fera d'une part à mi-parcours et d'autre part dès l'achèvement du double cycle d'alphabétisation, en téén et en français. Cette évaluation de

---

<sup>5</sup> Méthode (largement) syllabique utilisée en alphabétisation fonctionnelle dans l'objectif de permettre aux personnes analphabètes de pouvoir lire un petit bagage de mots dans un domaine spécifique (agriculture, santé, économie,...).

<sup>6</sup> Groupement ANADER-CMR, *Manuel d'alphabétisation fonctionnelle à l'usage du monde rural. Guide de l'animateur*, Abidjan : Groupement ANADER-CMR, 2015, pp. 35-36. Ce guide a été réalisé dans le cadre de la mise en œuvre de l'activité d'alphabétisation fonctionnelle des membres des organisations paysannes bénéficiaires des projets PRAREP/PROPACOM contractée avec le groupement ANADER-CMR. Le PROPACOM est un projet du Ministère ivoirien de l'Agriculture, financé par le FIDA, l'État de Côte d'Ivoire et les bénéficiaires de la zone du projet.

<sup>7</sup> ZEPP Raymond, BURMEISTER Jonathan, *Cours de calcul pour la pré-alphabétisation 4+5 = 9*, Abidjan : Éditions Livre Sud (Edilis), 2002. Méthode centrée sur la lecture et l'écriture des nombres, des symboles mathématiques et des sommes d'argent ; apprentissage des opérations mathématiques, exercices de toutes sortes de calculs et d'opérations de change de monnaies appliqués aux problèmes pratiques de la vie quotidienne.

<sup>8</sup> À propos de la MRAP, voir : LEMAÎTRE Frédérique, STERCQ Catherine, *Reflect-Action dans la filiation de Paulo Freire et de la MARP* (édito), in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008, pp. 5-7 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja163](http://www.lire-et-ecrire.be/ja163)).

suivi qui s'étendra sur six jours au plus portera tant sur les aspects administratifs que pédagogiques du projet.

## Conclusion

L'alphabétisation est reconnue par les autorités et les communautés locales comme le chemin à partir duquel l'intégration socio-économique et le développement peuvent se réaliser. La mobilisation sociale et l'appropriation du projet par les populations cibles constituera la preuve de la réussite du projet d'alphabétisation bilingue téén-français dans les huit villages concernés. Une fois cette réussite avérée, l'objectif sera de mobiliser tous les moyens disponibles et de trouver des moyens additionnels pour pérenniser l'actuelle offre d'alphabétisation et la mettre en œuvre dans d'autres villages.

**Yves Monhuet Souhan SEA, enseignant-chercheur**  
Département des Sciences du Langage,  
Institut de Linguistique Appliquée,  
Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan)

*« Quand je parle de mon multilinguisme, ce n'est pas une question de parler les langues, c'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres*

Jaroslav A. Polák – licence CC BY-NC-ND 2.0



Ronan Sheinray – licence CC BY-NC 2.0

*langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues. »*

Édouard Glissant

# Parler, lire, écrire... enseigner

## Déconstruire les représentations de la « bonne langue »

Je voudrais montrer ici combien les représentations de la langue – celle que l'on « doit » apprendre, celle qu'il « faut » enseigner – constituent un élément fondamental à travailler avec les apprenants, parce que tout l'apprentissage en est affecté. Les recherches que j'ai menées<sup>1</sup> avec des adultes qui n'avaient jamais été scolarisés et avec d'autres, les « échoués de l'école », m'ont révélé à quel point cette notion de « bonne langue », que nous partageons tous peu ou prou, constituait un obstacle à l'apprentissage de l'écrit, en particulier pour la grande majorité des apprenants, et plus largement pour toute une catégorie sociale d'individus.

J'ai aussi pu constater, dans ma longue expérience de formatrice, qu'en faisant changer ces représentations, on faisait évoluer *l'image de soi* de l'apprenant et son *rapport au savoir*.

Par Anne TORUNGZYK

---

<sup>1</sup> *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*, L'Harmattan, 2000 ; *Un autre regard sur les « illettrés ». Représentations, apprentissage et formation*, L'Harmattan, 2011.

## Quelle est la « bonne langue » ?

**O**n apprend à parler dans sa famille, on apprend à lire et écrire à l'école. Une vérité à avoir constamment à l'esprit, car elle est présente dans toutes les représentations, individuelles et collectives, sur la langue : pour ceux qui apprennent comme pour ceux qui enseignent. Entre ces deux apprentissages, un gouffre : il semble qu'il n'y ait aucun lien.

Langue maternelle, parole donnée et reçue dans le cocon familial, dénominations premières des choses et des personnes, porteuse de tout l'affectif et des premières expériences de communication du petit enfant avec ses proches... Langue orale si « naturelle » que l'on oublie qu'il nous a fallu l'apprendre, tant elle paraît spontanée, évidente, « simple » et comme enfantine, primitive en quelque sorte... Et, pour toutes ces raisons, dévalorisée par ses locuteurs et par toute la société – en tout cas tant qu'elle reste orale. Ce que l'on sait en apparence sans l'avoir appris, sans qu'on nous l'ait enseigné, mérite-t-il d'accéder à la dignité d'un savoir ?

## La bonne langue, c'est le français

C'est particulièrement vrai dans les représentations des immigrés et de leurs enfants bilingues : je me souviens que certains d'entre eux, pour qui je représentais le Savoir, arrivaient difficilement à croire que je ne parlais ni ne comprenais l'arabe !

L'enfant d'immigré, lorsqu'il arrive à l'école, accède, à ses yeux et aux yeux de tout son entourage, au monde du savoir. *En français*, la langue de l'écrit. « *C'est les lettres qui nous apprennent à parler*, affirme Abdel, qui s'exprime en français remarquablement, tandis qu'il n'arrive pas à apprendre à lire. *Apprendre à parler, c'est quand on lit une phrase au tableau. C'est ça qui me donnait la parole. (...) Un enfant, il sait dire A, BA... Il parle doucement. Il prend de la bouche de sa mère les mots... Après, il va à l'école et il apprend à lire... »*

La langue d'origine, inconsciemment, n'a souvent pas le statut de langue. C'est le balbutiement du petit enfant, ou une langue béquille de communication avec les parents. « *Toute petite, je me souviens de moi pensant en*

*français, dit Nadia. Le français, c'était la langue du dehors, de l'école, la langue de communication avec les autres. L'arabe, on le parlait pour combler l'incompréhension entre les parents et nous.* » La langue d'origine est donc celle des ignorants, de ceux qui ne « réfléchissent » pas. La « vraie » langue, c'est le français, que l'on apprend par le truchement des lettres. Pour ceux qui apprennent, mais aussi pour ceux qui enseignent !

Le bilinguisme des immigrés et de leurs enfants est le plus souvent considéré comme *un obstacle* à l'apprentissage de l'écrit. Un enfant ou un adulte bilingue anglophone ou germanophone est vu, au contraire, comme quelqu'un qui a un indéniable atout : on n'a pas l'idée que sa langue d'origine puisse être un obstacle à l'apprentissage. Un arabophone « des cités », si. Même s'il parle couramment le français, il lui faut « corriger » sa langue, « surmonter » son bilinguisme, voire effacer sa langue maternelle pour accéder au « bon français ». J'ai entendu des enseignants conseiller avec force aux parents de parler français à la maison, pour faciliter les apprentissages scolaires de leurs enfants. Ce faisant, ils dévalorisent la langue maternelle et familiale de l'enfant, le français étant désigné comme la seule langue légitime susceptible de transmettre le savoir.

Cette représentation constitue une déchirure profonde entre l'enfant et ses parents, ses proches, sa culture d'origine. Elle l'empêche de construire une identité positive, d'acquiescer cette confiance en soi indispensable à la réussite. Pour certains, que j'ai côtoyés, apprendre à lire et à écrire constituait, inconsciemment, une espèce de trahison vis-à-vis de leur famille. L'écrit demeurait inaccessible car il n'existait aucun « pont » entre leur langue maternelle et la langue de l'école que l'on prétendait leur imposer.

## La bonne langue, c'est une langue étrangère

Mais le gouffre entre la langue maternelle et la langue de l'école existe également pour beaucoup d'enfants dont la langue maternelle est le français, mais un français très éloigné de celui qui est socialement reconnu comme légitime : l'école enseigne une matière nommée « le français », c'est-à-dire l'écrit ! À l'oral comme à l'écrit, l'enseignant « corrige » les formulations



« fautives », régionales, populaires, « familières », non conformes à ce qui est considéré comme du « bon français ». C'est à dire du français proche de l'écrit. La parole spontanée de l'enfant n'a de valeur que si elle révèle le niveau culturel d'une famille où se pratique la « bonne langue » : celle des élites. Cette représentation est en effet intimement liée au *statut social* des locuteurs : Bourdieu et Passeron<sup>2</sup> ont montré le rôle fondamental de « violence symbolique » que joue la langue dans le mécanisme de pouvoir héréditaire des élites sur les dominés.

Cette hiérarchie des langues est inculquée par l'école et la société tout entière. C'est pourquoi elle est intériorisée par les individus dès l'enfance, et subsiste pendant toute leur vie d'adulte. « *J'ai du mal à parler devant les gens, j'ai comme un blocage : j'ai peur de faire des fautes en parlant !* » « *Je cherche les mots dans le dictionnaire, les mots qu'ils emploient les gens de la haute société...* » « *Quand je parle à quelqu'un en diplomatie, les mots ne me viennent pas tout de suite. En sachant lire et écrire comme il faut, ça va m'aider pour parler. Dans la lecture et l'écriture, y a tout !* »

Derrière cette conviction qu'il faut apprendre à parler en « bon français » se fait jour le sentiment que la langue que l'on parle dans la vie quotidienne est mauvaise, bâtarde, qu'elle trahit l'ignorance, le faible niveau culturel du locuteur..., c'est-à-dire avant tout *son origine sociale* vécue comme inférieure<sup>3</sup>. Les corrections par lesquelles les enseignants – en toute bonne foi – s'attachent à enseigner la « bonne langue », en corrigeant la « mauvaise », viennent confirmer ce jugement social négatif, enraciné dans la subjectivité des sujets qui s'expriment : il y a une seule forme de français légitime à laquelle tous les locuteurs doivent se conformer.

Cela a des conséquences graves sur l'image que l'individu a de lui-même et donc de ses possibilités d'apprentissage. Car dévaloriser la langue de

---

<sup>2</sup> Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 1970 ; Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1990 ; Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001.

<sup>3</sup> Il n'y a pas que l'origine sociale qui participe à un complexe d'infériorité linguistique. Celui-ci peut concerner une collectivité, comme cela semble être le cas de Belges en situation d'insécurité linguistique par rapport au français : certains Français se permettent de reprendre des Belges de même milieu social qu'eux parce qu'ils ne parleraient pas le « bon français ».

quelqu'un, enfant ou adulte, c'est dévaloriser ce qu'il est, ce que sont ses proches, ses amis, son milieu, son rapport au monde. La langue de l'enfant est intimement liée aux relations l'attachant à ceux qui lui ont donné la parole, qui lui ont transmis les mots. Intervenir pour corriger, interdire certains mots, certaines tournures, c'est bien souvent lui couper la parole, l'empêcher d'acquérir d'autres mots, de s'approprier peu à peu les différents registres de la langue adaptés à diverses situations. La « bonne langue » devient *une langue étrangère* : la langue de l'école, la seule que l'on puisse écrire.

## La langue écrite, c'est l'orthographe

On en arrive aux représentations de l'écrit. Il y a, dans les représentations des adultes en formation (et de beaucoup d'enfants aussi), *un divorce total entre la parole et l'écrit* : la langue écrite est une langue totalement étrangère à la langue dans laquelle on s'exprime couramment. « *J'écris, ça va pas ! Il faut des mots qui sortent de l'ordinaire... La tournure de la phrase, les mots que je dis pas tous les jours (...) Il faut connaître les mots autres, on peut pas employer les mots qu'on dit tous les jours. Il faut des mots 'bien' !* » « *L'écriture, c'est mon problème : on dirait que j'écris comme je parle !* » Comment écrire lorsqu'on ne peut pas employer les mots avec lesquelles on s'exprime et on communique « tous les jours » ?

Il y a plus : l'écrit, pour beaucoup d'individus – et pas seulement les étrangers ou ceux qui ont échoué à l'école – se confond avec l'orthographe et la grammaire. C'est ce qu'on apprend prioritairement à l'école. Et la peur – la honte – de faire des « fautes » crée des blocages, pour certains insurmontables. « *Ah non, je sais pas écrire ! Non, je peux pas : je fais trop de fautes !* » On ne peut écrire que les mots dont on connaît l'orthographe. Cette représentation va très loin : beaucoup d'adultes (et d'enfants, j'ai pu le constater) n'ont pas conscience de la nature *phonétique* de notre écriture : les mots sont exclusivement des images à inscrire dans la mémoire. Si on ne les a pas enregistrés, il est impossible de les écrire. C'est ce que, dans mes recherches, j'ai appelé les représentations idéographiques de l'écrit, qui expliquent bien des échecs en lecture et en écriture. *Les mots écrits sont muets* – et d'autant plus

étrangers à ceux que l'on dit ! « *Je peux pas l'écrire, 'mari' : je sais pas comment ça s'écrit !* »<sup>4</sup>

La focalisation de l'enseignement scolaire en France sur l'orthographe et l'interdit portant sur une écriture phonétique expliquent cette représentation de l'écrit qui aboutit au sentiment de totale impuissance de celui qui fait des « fautes ». Aussi bien la nature des mots que leur forme, à l'écrit, relèvent exclusivement du savoir : il faut apprendre les mots d'une langue étrangère et en mémoriser les images pour pouvoir écrire.

## La formation : une démarche de réconciliation

Toutes ces représentations de la langue constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage qu'il me paraît indispensable de déconstruire. On ne peut pas apprendre à lire et à écrire si on n'a pas conscience que les mots écrits transcrivent, malgré les complications de l'orthographe, *les sons des mots parlés* – si on ne comprend pas que *l'on peut écrire sa parole*, la langue dans laquelle on pense, on réfléchit, on s'exprime, on communique avec les autres.

Il nous faut absolument *réconcilier l'apprenant avec sa langue*, parce que cette langue fait partie de ce qu'il est, qu'elle lui permet de s'exprimer et de communiquer, de penser, *à l'oral comme à l'écrit*. Le formateur doit d'abord *valoriser les langues d'origines* en s'y intéressant, en posant des questions : « *Y a-t-il un féminin et un masculin en arabe ?* » « *Comment marque-t-on le passé ?* » « *Comment dites-vous 'je travaille' et 'j'ai travaillé' ?* » Etc. Faire réfléchir les apprenants sur leur langue, la comparer au français, c'est leur faire prendre conscience que leur langue est une *vraie* langue, aussi légitime que le français. Elle a sa grammaire à elle. Elle est difficile à apprendre pour celui qui ne la possède pas. Mes efforts pour répéter un mot, une phrase en arabe (ou dans une langue inconnue de moi) faisaient pouffer mes stagiaires, mais les remplissaient également d'étonnement : moi qui était censée tout savoir, je ne parvenais pas à comprendre et prononcer les choses les plus simples !

---

<sup>4</sup> On peut observer (voir les travaux d'Emilia Ferreiro sur l'évolution spontanée de la pensée des enfants sur l'écrit) que l'écriture phonétique constitue une étape fondamentale dans l'apprentissage de l'écrit, chez les enfants mais aussi, comme je l'ai constaté, chez les adultes analphabètes. Je m'appuie sur ces observations pour la partie concernant la formation (partie suivante de cet article).

C'est donc qu'elles n'étaient pas simples pour quelqu'un qui ne connaissait pas leur langue...

Nous devons également faire comprendre, faire découvrir que *toute parole peut s'écrire !* Je me souviens de l'étonnement émerveillé de celui à qui je relisais l'entretien que nous avons eu ensemble, texte où il reconnaissait tout ce qu'il avait dit ! Il me demanda de le taper sur mon ordinateur et il l'emporta, comme un trésor : *sa parole écrite*, gardée comme un témoignage précieux de ce qu'il pensait, de ce qu'il était. Transcrire au tableau, très exactement, ce que disent les participants, même et particulièrement ceux qui ne savent pas lire et écrire, est un moyen simple pour réconcilier la parole et l'écrit, faire comprendre que *toute parole*, même maladroite, même « incorrecte », peut s'écrire. Chacun peut ainsi produire *des textes*, poèmes, récits, réflexions, que le formateur écrit (sans corriger, surtout, cette production orale) sous la dictée de celui qui n'est pas encore capable d'écrire lui-même. Il faut voir la fierté étonnée, l'émotion (dissimulée parfois derrière le rire) que suscite sur l'auteur la vue de ce qu'il a inventé, raconté, commenté, dont il reconnaît les mots et les phrases – et qui est *écrit* au tableau ou tapé à l'ordinateur au même titre que les productions des autres, de ceux qui « savent » !

*Toutes les variétés du français sont légitimes.* On peut écrire en « français de la rue » comme en « français de Chirac » (c'est ainsi que je nommais à l'époque cette « langue étrangère » dans laquelle s'expriment les officiels et les notables). Il serait ridicule d'employer cette forme de français dans certaines situations, avec ses amis, sa famille, pour expliquer une recette de cuisine à une voisine, etc. On peut écrire même les mots d'argot, même les mots grossiers. Nous le faisons, au tableau. Je ne corrigeais *jamais* les tournures régionales ou populaires dans l'expression des participants. Jamais, ni à l'oral ni à l'écrit. Mais nous abordions, au cours d'une réflexion collective, les différences entre le parler du Midi, le parler courant et « familier », celui des enseignants ou de ceux qui s'appliquent à montrer leur niveau social et culturel. Nous « traduisions » les mots d'une variété de langue à l'autre – et tout le monde connaissait la plupart des « mots distingués » correspondant aux mots courants. Cela créait des « ponts » entre différentes manières de s'exprimer, dont l'une n'est pas forcément supérieure à l'autre : on les emploie dans des situations, avec

des interlocuteurs différents. Enfin, nous lisons ensemble des textes écrits par de vrais écrivains, dans le registre de la langue parlée.

Cette réflexion sur les variétés de la langue française, qui appartient toutes au « français » puisqu'elles sont parlées par des francophones, intéressait les adultes au plus haut point. Ils trouvaient des exemples, discutaient : quelques-uns trouvaient, par exemple, qu'écrire des gros mots au tableau était choquant ! Il fallait que je m'en explique... Certains écrivains servaient fort heureusement à me justifier.

*On peut écrire « bien » en faisant des « fautes » !* La lecture à haute voix, devant le groupe, des productions écrites par les uns et les autres permet de séparer le contenu de la graphie : les « fautes » ne s'entendent pas. Mais *on entend le texte*, avec toutes ses qualités. Un texte orthographiquement incorrect peut être intéressant, beau, émouvant : les auteurs eux-mêmes s'étonnent, parfois s'émerveillent de ce qu'ils ont créé ; les autres *écoutent ce que chacun a dit par écrit* et réagissent. Les représentations sur le divorce entre la parole et l'écrit sont remises en cause.

Cela ne suffit pas : il faut absolument mener une réflexion collective sur *ce concept de « faute »*, si prégnant dans le contexte scolaire et social, qui empêche tant de gens d'écrire. La « faute » renvoie à quelque chose de ridicule, de honteux et de condamnable moralement. Or on ne fait pas de « fautes d'orthographe », on fait *des erreurs*. L'erreur, elle, est constitutive de l'apprentissage. Je pose toujours la question : « *Comment un enfant apprend-il à marcher ?* » En tombant, bien sûr ! Nous avons tout appris grâce à une suite d'essais et d'erreurs, et on n'apprendrait rien si on ne faisait pas d'erreurs. L'erreur est inhérente à l'apprentissage de tout savoir et de tout savoir-faire. Il y a plus : pour le formateur, l'erreur est un indice précieux, révélateur de la pensée de l'apprenant. Aucune erreur n'est absurde, chacune est au contraire intelligente et intelligible. Derrière chaque erreur se dissimule une hypothèse. Il faut comprendre, en interrogeant celui qui l'a commise, ce qu'il a pensé, supposé, confondu. Lui seul peut expliquer la raison de son erreur et éclairer le formateur. L'erreur est donc intéressante et importante à analyser, pour celui qui l'a commise comme pour le formateur.

Les erreurs permettent également de distinguer les différents éléments qui constituent l'écrit : le son que transcrivent les lettres, les images des mots qu'il faut apprendre (certaines lettres ne s'entendent pas, certains sons peuvent être transcrits de manières différentes), la grammaire enfin. Mais – et c'est un élément essentiel qu'il faut absolument faire comprendre – *l'orthographe ne contredit pas la nature phonétique de l'écrit* : elle complique la transcription de la parole, mais la parole est quand même là, toujours présente. J'en ai souvent fait la démonstration en écrivant, sur le tableau, avec plusieurs couleurs : ce qu'on entend, en rouge par exemple, ce qui relève de l'orthographe, du savoir, en bleu (plus tard, on peut en plus introduire la grammaire). Résultat : le rouge dominait très largement ! « *On écrit avec ses oreilles !* » Il faut voir l'expression de stupéfaction de celui ou de celle qui « ne sait pas écrire » et qui parvient pourtant, fortement incité par le formateur, à écrire phonétiquement un mot très simple.

Commencer l'apprentissage de l'écrit *par l'écriture phonétique* – qui est proscrite à l'école – me semble indispensable. En expliquant que ce n'est qu'une première étape : la première marche de l'escalier qui mène au savoir écrire est la transcription des sons, de tous les sons, dans l'ordre de leur émission. C'est un premier savoir-faire difficile et fondamental qui permet la compréhension de ce qu'on veut écrire. Ensuite seulement, il faudra « apprendre l'orthographe », mémoriser l'image des mots. Enseigner directement l'écriture orthographiquement correcte, c'est prendre le risque que l'apprenant ne saisisse pas la nature de notre écriture. Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai constaté dans mes recherches que nombre d'entre eux évacuent l'existence du son et conçoivent l'écrit comme une suite d'idéogrammes (images-sens) à apprendre par cœur... Ils se retrouvent impuissants, en échec. C'est par une écriture phonétique qu'ils peuvent, non pas tellement « apprendre à écrire » que « comprendre comment on écrit », en faisant *le lien entre la parole et l'écrit*.

Toute formation ne consiste-t-elle pas à ancrer l'apprentissage dans ce que l'apprenant *sait déjà*, à lui faire prendre conscience de ce qu'il sait ? Celui qui « ne sait pas » lire et écrire *sait parler* (parfois dans plusieurs langues), et c'est sur la parole que se construit peu à peu l'apprentissage de l'écrit. Il lui

faut d'abord *écouter* les mots pour les transcrire avec les lettres, avant d'en apprendre la forme orthographique : l'écrit, ainsi apprivoisé, cesse d'être ce monstre sacré et effrayant, inaccessible et quasi magique pour celui qui « ne sait pas ». Il devient intelligible, il n'est plus hors de la portée de celui qui apprend puisque c'est la parole, et d'abord la sienne, qui lui permet d'y accéder. La langue, écrite et orale, redevient ce qu'elle est dans son essence : un moyen de communication. Contrairement à cette « bonne langue » que l'on cherche à imposer à tous, et qui sépare les individus en groupes socialement hiérarchisés, elle est ce qui nous rassemble, nous permet de nous comprendre, de partager et d'échanger, dans toute la diversité de ce que nous sommes. Elle nous réconcilie les uns avec les autres.

Anne TORUNCZYK

*« L'être humain étant un être parlant, il parle naturellement la langue des siens : langue maternelle, langue de son groupe, langue nationale. »*



Brian Evans – licence CC BY-ND 2.0



*Changer de langue équivaut à perdre cette naturalité, à la trahir, ou du moins à la traduire. L'étranger est essentiellement un traducteur. »*

Julia Kristeva



# Apprentissage d'une nouvelle langue pour un mieux vivre et faire ensemble

À l'Atelier des Petits Pas, nous organisons, pour le secteur Adultes, des cours de français langue étrangère (FLE) et d'alphabétisation, ainsi que des ateliers d'expression créative (arts plastiques, expression corporelle, multimédias...). Nous souhaitons véritablement permettre à nos apprenants l'acquisition de compétences linguistiques tout en contribuant au développement personnel, social et citoyen de chacun. C'est au travers de l'articulation de ces deux axes que nous devons lire la cohérence du travail effectué par l'équipe. Mais la tâche n'est pas forcément aisée car il faut tenir compte d'un certain nombre d'éléments.

Par Amal EL GHARBI

## Difficultés rencontrées

La situation précaire de notre public, l'analphabétisme, la méconnaissance du milieu sociétal dans lequel le public se situe et évolue sont des éléments marquant les difficultés auxquelles nous devons faire face dans la mise en œuvre de notre action. De ce fait, nous sommes confrontés à des participants qui sont, pour citer quelques exemples concrets, réticents aux sorties culturelles, car certains n'ont pas les moyens financiers, d'autres ne veulent pas sortir de leur quartier, ou ne sont pas en règle de papiers et craignent les contrôles d'identité, ne veulent pas se mêler à la foule, ni être confrontés à la mixité,...

La non-maitrise de la langue française pousse certains participants à se croqueviller sur eux-mêmes et à se retrouver avec d'autres apprenants natifs de la même langue.

Les problèmes sociaux et les impératifs de la vie des apprenants demeurent également des difficultés de taille dans nos groupes et nous devons prévenir les absences pour ce type de raisons (principalement pour les rendez-vous chez Actiris, l'ONEM, au CPAS,...). De ce fait, nous encourageons nos participants à toujours veiller à organiser leurs rendez-vous, autant que faire se peut, en après-midi (tout en sachant que les mamans doivent aller chercher leurs enfants et que ce n'est donc pas évident pour elles). Des réalités auxquelles l'Atelier des Petits Pas est fort attentif et que toute l'équipe pédagogique s'attèle à traiter, progressivement, pour favoriser l'apprentissage et le vivre ensemble.

## L'hétérogénéité culturelle et linguistique de notre public

Tout d'abord, il est important de rappeler le profil de nos apprenants, mettant en lumière leur difficulté d'accès à la langue française. Malgré une forte concentration des communautés turque et marocaine à Schaerbeek, commune dans laquelle est situé notre centre, nous avons la chance de compter, au sein de notre centre d'expression et de créativité, des apprenants d'origine turque, marocaine, guinéenne, espagnole, indienne, roumaine... La

plupart des apprenants en FLE ont terminé, dans leur pays d'origine, leur cycle d'études primaires et, pour certains, entamé une ou deux années du cycle inférieur secondaire. Les apprenants en alphabétisation n'ont, quant à eux, pas fréquenté les bancs de l'école ou, pour certains, seulement une ou deux années.

Par ailleurs, nous remarquons un communautarisme plutôt bien ancré dans les esprits. Dès le début d'année scolaire, des petits groupes se forment selon l'origine et des affinités se créent au gré des origines ou nationalités. Il s'agit d'un comportement que les apprenants adoptent certainement pour se rassurer, surtout au niveau débutant où ils ne parlent que très peu le français. Se retrouver entre personnes parlant la même langue et partageant la même culture crée manifestement un sentiment de sécurité. Ensuite, la plupart des apprenants résident à Schaerbeek, où les communautés turcophones et arabophones sont fort présentes : l'on peut ainsi noter que les boulangeries, épiceries, certains médecins parlent les langues des habitants, qui ne sortent d'ailleurs pas souvent de leur quartier, rendant ainsi l'usage de la langue française moins « fréquent ».

L'équipe pédagogique s'est alors posé la question suivante : quels dispositifs devrions-nous mettre en œuvre pour faciliter l'accès à la langue française ?

## Notre dispositif pédagogique

En réponse à l'hétérogénéité culturelle et linguistique caractérisant chaque niveau d'apprentissage, les formatrices/teurs en alphabétisation et FLE privilégient la pédagogie de projet, la méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE), l'apprentissage en spirale, la différenciation pédagogique, et utilisent les outils suivants :

- **un contrat de cours et une charte** à signer à l'inscription – le/la formateur/trice insiste sur l'importance d'une participation régulière (un taux d'absences trop important annule l'inscription) ;
- **un dossier personnel** recueillant le parcours scolaire de l'apprenant, ses origines, son statut social, sa situation personnelle afin de mieux cerner ses besoins et de l'accompagner au mieux dans sa démarche d'apprentissage de la langue française ;

- **un cahier de graphie** (en alpha) servant de support et d'aide pour l'apprenant tout au long de l'année ;
- **une grille d'autoévaluation** utilisée à la mi et fin d'année afin de suivre l'évolution de l'apprenant sur différents niveaux : apprentissage de la langue, usage de celle-ci au quotidien, démarches en société – l'apprenant parvient-il à se rendre seul à une administration, par exemple ;
- **une évaluation à mi et fin de parcours** réalisée par la/le formatrice/teur avec chaque apprenant afin de mieux cerner ses besoins ainsi que de voir son évolution au niveau de son apprentissage.

Autant d'outils adaptés aux différents niveaux qui contribuent grandement à faciliter l'apprentissage de la langue par un public allophone, mais aussi son implication dans son apprentissage.

Les évaluations en mi-parcours et fin de parcours occupent une place déterminante dans notre action. Celles-ci revoient à la loupe les différents projets et animations, examinant la dynamique des groupes, l'adéquation des animations en fonction des objectifs fixés en début d'année, les besoins des formateurs ainsi que les moyens pour maintenir le travail qualitatif que l'Atelier des Petits Pas s'applique à poursuivre. Ces évaluations constituent des moments formels d'échanges avec nos participants afin de retracer tout ce qui a été fait et de recueillir les impressions et observations aussi bien des apprenants que des formateurs.

Nous allons nous pencher, à présent, sur un récit de pratique, mettant en lumière les nombreux défis qu'implique l'apprentissage d'une nouvelle langue pour des apprenantes en français langue étrangère, vivant dans un environnement hétérogène, et la place qu'occupe le travail d'éducation citoyenne dans le processus d'apprentissage de la langue. La démarche s'intitule : « Au-delà des préjugés. Regards croisés ».

## « Au-delà des préjugés. Regards croisés »

### Ou comment aborder les questions du racisme et des préjugés permet d'ouvrir une brèche dans le repli communautaire et d'améliorer ainsi le vivre ensemble

Durant l'année académique 2015-2016, dans le cadre des cours de français langue étrangère dispensés à une classe non mixte (niveau débutant-moyen), nous avons entamé un travail de fond sur le racisme, à la suite d'un évènement : une remarque raciste lancée en classe et à la suite de laquelle toute une réflexion a vu le jour.

La classe de FLE comptait 12 apprenantes de diverses origines (indienne, paraguayenne, marocaine et turque), ce qui a contribué à un bel élan de partage et d'enrichissements mutuels, mais également à des réflexions et des questionnements, notamment sur le racisme.

En effet, un matin, lors d'un exercice de photo-langage sur des scènes du quotidien, une apprenante (d'origine marocaine, la quarantaine, vivant à Schaerbeek) a évoqué une anecdote qu'elle avait vécue dans un magasin : une dame d'origine africaine voulait passer devant elle à la caisse, ce qu'elle n'a pas apprécié et qu'elle a directement imputé aux « origines » de la dame. « *C'est comme ça avec les Noirs.* » Après que la formatrice lui ait expliqué qu'il s'agissait là d'une remarque à caractère raciste, l'apprenante, étonnée, s'est exclamée qu'elle n'était pas du tout raciste. « *Juste que je n'aime pas trop les Noirs.* » D'autres apprenantes ont eu des réactions plutôt similaires et montraient qu'elles ne comprenaient pas en quoi c'était raciste. Il en est donc ressorti que pour une bonne partie de la classe, la notion de racisme n'était pas du tout comprise. Ainsi, un projet a vu le jour et a été mené dans le cadre d'ateliers d'expression citoyenne animés par Cultures & Santé, centre d'éducation permanente spécialisé dans la mise en place et le partage d'outils sur des thématiques citoyennes et de santé.

Lors des premières séances, les animatrices de Cultures & Santé (Dominique Durieux et Najya Si M'Hammed) ont invité les apprenantes à définir, selon elles, le racisme, et à évoquer des anecdotes où elles estimaient qu'il s'agissait de racisme. À la fin de chaque récit, les animatrices posaient la question

« *Est-ce vraiment du racisme ?* » pour encourager les apprenantes à avoir un regard critique et prendre du recul par rapport à chaque situation. Certaines apprenantes ne comprenaient pas un tel questionnement et parfois le prenaient mal car elles le ressentaient comme une remise en question de leur parole. Mais il en était tout autre et les animatrices ont pris un certain temps à leur faire comprendre qu'il ne s'agissait pas de remettre leur parole en question mais bien de définir, ensemble, le racisme et de bien comprendre cette notion. Certaines vivaient même comme une injustice le fait que l'on remette en question leur conception du racisme car, pour elles, « *C'est du racisme ! Cela ne peut en être autrement !* ». Le plus dur est sans conteste la déconstruction des schémas mentaux bien ancrés dans l'inconscient collectif.

Le travail de déconstruction a demandé la mise en place d'exercices pratiques, notamment au moyen d'un photo-langage : les images étaient fort importantes, pour ne pas dire primordiales, dans ce travail car elles encourageaient les débats et facilitaient les échanges. Les mises en scène (de leur quotidien) ont également été fort plébiscitées par les formatrices et les apprenantes vu le large éventail de possibilités qu'elles offraient : l'occasion idéale de voir comment les apprenantes percevaient les choses, comment elles réagissaient par rapport à l'autre.

Tout un travail a, par ailleurs, été réalisé en amont. Les émotions ont été abordées en long et en large à travers les différentes expressions faciales, ce qui a, tout doucement, mené à un travail sur l'expression corporelle : les apprenantes ont été amenées à exprimer, à leur façon, différentes émotions, ensuite à les lire et les interpréter. Il en est ressorti qu'il était possible d'avoir plusieurs interprétations, selon des angles de vue différents. L'importance de la mise en contexte a été fort soulignée et surtout ressentie. Cela a permis aux apprenantes de réaliser qu'il était très facile de juger, mais que, finalement, il fallait aiguïser son regard et prendre du recul, ce qui empêche d'établir des conclusions hâtives et de tomber dans des dispositions à caractères racistes et discriminatoires. Le but ultime étant bien de faire la promotion du vivre ensemble.

Au départ, il était question d'aborder la notion de racisme, mais, au fil des séances, lors des exercices pratiques, le besoin d'aborder la question sous un autre angle devenait nécessaire. Car les animatrices se sont rendu compte

que si la notion de racisme n'était pas bien appréhendée, celle des préjugés l'était encore moins et que comprendre ce qu'est un préjugé devait se faire en préalable. Un travail sur les préjugés était nécessaire pour aboutir, au final, à une compréhension des deux notions. Nous avons donc travaillé sur les préjugés en « croisant les regards », les confrontant et les analysant. « *Comment voyez-vous et comprenez-vous la scène ?* », chacune partageant ses réflexions, avec ses moyens linguistiques, et en toute simplicité nous sommes parvenues à un travail de fond important. Un travail qui a, en effet, porté ses fruits, car en fin d'année, les femmes ont fait part de leur conclusions très encourageantes : « *Je réalise que le jugement est trop facile, maintenant je prends mon temps pour réfléchir à la situation et je ne tire pas de conclusions trop rapides.* » « *Je prends le temps d'essayer de comprendre désormais.* » « *On ne sait pas ce que les gens peuvent traverser, parfois je crois qu'une personne est raciste mais elle est peut être juste de mauvaise humeur ce jour-là.* » Les femmes ont donc véritablement réalisé l'importance de bien analyser les choses avant de qualifier certains faits de racisme.

## Lien entre apprentissage de la langue et éducation à la citoyenneté

Parce que nous sommes conscients qu'apprentissage de la langue va de pair avec éducation à la citoyenneté, nous mettons un point d'honneur à développer des projets citoyens et socioartistiques, conjointement aux cours de français ou d'alphabétisation. La démarche « Au-delà des préjugés. Regards croisés » a permis aux apprenantes de réaliser l'importance d'un mieux vivre et faire ensemble, et a favorisé un travail au niveau individuel mais également au niveau de l'expression citoyenne. En effet, la démarche d'éducation citoyenne est intégrée au cours et est ainsi développée sous différents axes : en travaillant le savoir-être, en suscitant l'intérêt et la recherche mais aussi le débat à partir d'un thème, en préparant les sorties... L'éducation à la citoyenneté est donc travaillée avec les apprenants à travers différentes thématiques et à différents niveaux. Travailler des thématiques qui touchent les apprenants dans leur individualité ou collectivité ouvre sans conteste des brèches dans le repli communautaire que nous connaissons.

Pour permettre aux apprenants de participer de manière active, il est essentiel de mettre en avant des pédagogies participatives et de projet, mais avant tout, d'installer une conscientisation de l'importance d'une participation régulière, et ce, dès le début d'année. Il est également important d'impliquer les apprenants dans des projets citoyens porteurs, de s'entourer de partenaires de qualité tels que Cultures & Santé qui fait un travail remarquable en termes d'éducation à la citoyenneté et de promotion de la santé. Enfin, une classe comptant des apprenants d'origines différentes est une vraie richesse et incite aussi chaque apprenant à fournir des efforts pour s'exprimer en français, seule langue commune, constituant ainsi une motivation à persévérer dans ce sens au quotidien, en dehors du cadre des cours de français...

**Amal EL GHARBI, formatrice FLE et coordinatrice du secteur Adultes**  
**Atelier des Petits Pas**



« S'il a quitté la source de sa langue maternelle, c'est aussi parce qu'une nécessité ou un choix l'ont irrémédiablement poussé vers la langue cible de ses hôtes. Objet d'amour lucide et néanmoins passionnel, la nouvelle langue lui est

Gustave Deghliège — licence : CC BY-NC-ND 2.0



Paul Saulerman — licence CC BY 2.0

prétexte à renaissance : nouvelle identité, nouvel espoir. Le traducteur aspire à l'assimiler absolument, tout en lui insufflant plus ou moins inconsciemment les rythmes archaïques et les bases pulsionnelles de son idiome natal.»

Julia Kristeva

# 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

---

<sup>4</sup> 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



*« Le plus souvent, il est perçu comme étranger précisément parce que sa traduction, quelque parfaite qu'elle soit, trahit une mélodie ou une*

Gerald Strafer – licence CC BY/NC 2.0



Tom Hilton – licence CC BY 2.0

*mentalité qui ne s'ajuste pas tout à fait avec l'identité de l'accueillant. »*

Julia Kristeva



# L'apprentissage du français oral en alphabétisation

## Quel apprentissage ? Quel enseignement ? Quels enjeux ?

*« La maîtrise de l'oral informatif, explicatif, injonctif, argumentatif, décisionnel est aujourd'hui encore largement l'apanage des privilégiés (...). C'est justement pour lutter à armes moins inégales, pour faire partie d'une majorité moins silencieuse que beaucoup de gens auraient intérêt à maîtriser mieux la communication orale. »<sup>1</sup>*

Nous sommes depuis quelques années en recherche sur l'apprentissage du français oral en alphabétisation. Un cheminement au cours duquel nous avons construit des démarches d'apprentissage. Dans cet article, nous en présentons une : *Le centre de formation*. C'est là pour nous l'occasion d'entamer un projet collectif d'écriture qui est animé de valeurs communes. Ce processus n'en est cependant encore qu'à ses premiers balbutiements.

Par Victoria JUANIS, Gisèle VOLKAERTS et Sarah UIJT DEN BOGAARD

---

<sup>1</sup> PERRENOUD, Ph., *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral*, in WIRTHNER M., MARTIN D. et PERRENOUD Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p. 12 (en ligne : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_10.html#Heading2](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html#Heading2)).

**N**ous accueillons, dans les cours d'alphabétisation, des personnes non francophones pas ou peu scolarisées dans leur langue d'origine. Ce public a besoin de maîtriser en français d'abord la compétence orale (expression et compréhension) pour non seulement communiquer mais aussi avoir accès à d'autres savoirs.

Travailler l'oral est pour nous un enjeu didactique et pédagogique mais aussi sociopolitique. La maîtrise de la langue est un outil de pouvoir et l'oral occupe une place importante par son omniprésence dans nos interactions quotidiennes. Sa maîtrise implique de multiples dimensions et intègre tout ce qui permet d'entrer en relation avec l'autre. Elle est essentielle pour instaurer des relations plus égalitaires. Parler, c'est « avoir les mots pour le dire » mais aussi connaître les codes de la langue pour avoir le respect, l'attention et l'écoute de l'autre. Proposer des pratiques qui visent réellement à développer la compétence orale implique de penser cette relation entre « eux (les apprenants) et eux (les autres locuteurs) », c'est-à-dire d'ouvrir le groupe vers l'extérieur et d'inscrire les apprenants dans un contexte social plus large que celui du local de formation.

Dans les représentations culturelles et dans nos propres expériences d'apprentissage, l'écrit a toujours eu une place dominante. Ainsi, il se retrouve naturellement au sommet des attentes, les nôtres, et de celles des personnes que nous accueillons en formation. Par ailleurs, les méthodes FLE proposent des contenus linguistiques culturellement ancrés et reposant inévitablement sur l'écrit. Par rapport à ces constats, une série de questions s'imposent : Comment se décentrer de nos modèles d'apprentissage et aborder le travail de l'oral ? Comment être convaincu et convaincre de l'importance d'une bonne maîtrise de l'oral ? Comment enseigner le français oral en restant proche des réalités et des besoins langagiers des apprenants ? Comment se centrer sur l'oral tout en n'excluant pas l'écrit ?

Notre regard sera exemplifié par une démarche<sup>2</sup>, *Le centre de formation*, qui, nous l'espérons, donnera des pistes de travail intéressantes aux formateurs et formatrices intéressés.

## Démarche : Le centre de formation

Cette démarche est présentée d'un point de vue global, c'est-à-dire comme une structure pouvant guider le travail et pouvant s'adapter en fonction des différents niveaux des groupes<sup>3</sup>.

### Étapes de la démarche

1. Sensibilisation
2. Tout ce qu'on connaît du centre de formation
3. Tout ce qu'on voudrait savoir et la mise en recherche pour trouver des réponses
4. Les informations et les réponses aux questions par des activités de compréhension d'un document audio ou par une interview
5. Les situations de communication entre apprenants et travailleurs du centre : les identifier/s'exercer/pratiquer/transférer
6. Synthèse de ce qu'on a appris et production visible par d'autres
7. Se mettre en projet...

### Pourquoi travailler cette thématique ?

– **Pour faire du lien** : entre les apprenants (dynamique du groupe), entre les apprenants et les travailleurs du centre de formation (dynamique entre personnes fréquentant le même lieu), entre les travailleurs du centre de formation eux-mêmes (dynamique de travail). Le centre de formation devient un projet d'intérêt collectif, véritable objet de communication et moteur de participation.

---

<sup>2</sup> Une démarche (synonyme de « cheminement ») est constituée d'une série d'étapes qui se suivent avec une intentionnalité de cohérence pédagogique. Dans ces étapes, on retrouve des activités dans lesquelles les apprenants sont amenés à réaliser des tâches, individuelles ou collectives, leur permettant de mobiliser, acquérir et développer des compétences linguistiques, créatives, relationnelles et de résolution de problèmes.

<sup>3</sup> La durée, les consignes ainsi que les productions attendues seront forts différentes d'un groupe à l'autre (en fonction des objectifs fixés, de l'intérêt des apprenants, du rythme de travail et d'apprentissage,...), de même que la thématique abordée sera plus ou moins approfondie. Une démarche constitue un « canevas » qu'il faut s'approprier et rendre vivant.

– **Pour comprendre où on est** : le centre de formation n'est pas neutre, il a une histoire, des valeurs, des missions, des projets. Le comprendre c'est pouvoir se situer, connaître le lieu où l'on se forme, pouvoir s'intéresser aux projets et les interroger. Cela donne une vision et une compréhension du contexte.

– **Pour pouvoir en parler aux autres** : parler avec d'autres du lieu qu'on fréquente, de ce qu'on y fait et des personnes avec lesquelles on travaille. Connaître l'association dont on fait partie permet, à l'intérieur de celle-ci, de pouvoir parler d'un objet commun, et à l'extérieur, de pouvoir l'expliquer à d'autres : la famille, les amis, mais aussi Actiris, l'ONEM,...

– **Pour apprendre le français** : dans des situations de communication réelles et rassurantes, telles qu'elles sont vécues au quotidien dans le centre de formation. Ces situations de communication sont des possibilités de transférer les apprentissages linguistiques en dehors du cours. Parler pour : se présenter, demander, informer, inviter, s'excuser,...

### Quelles sont les compétences linguistiques visées ?

– Parler, comprendre et communiquer dans le centre de formation avec d'autres que le formateur, ou la formatrice, et le groupe.

– Être en capacité de choisir le mot, la phrase, la forme grammaticale adéquate et pertinente à une situation, à un contexte, à une situation-problème... dans des activités de compréhension et de production.

### Comment travailler cette thématique ?

Nous avons opté pour une construction qui sert de fil rouge propice à entrer dans la langue autour d'une thématique en suivant une progression : Que sait-on ? → Quelles questions se pose-t-on ? → À qui va-t-on les poser ? → Où va-t-on chercher les informations ? → Qu'a-t-on appris ? → Quelles questions n'ont pas encore de réponses ? → Où peut-on les chercher ? → Qu'a-t-on envie de partager avec d'autres ? → Comment participer à la vie du centre de formation ?

À partir de ce fil rouge des situations de communication sont construites, avec en parallèle tout un volet d'apprentissage linguistique.

## 1<sup>re</sup> étape : Sensibilisation

La sensibilisation correspond à une activité de mise en éveil, elle permet de se mettre en appétit, de mobiliser le groupe, de faire des liens, d'apporter des indices, de mettre en situation, de faire des hypothèses... et elle peut être parfois insolite.

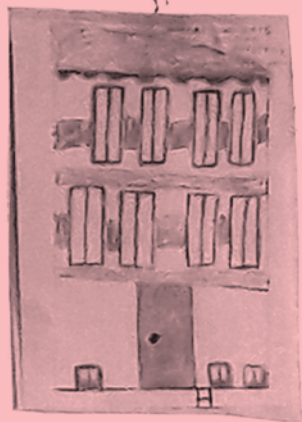
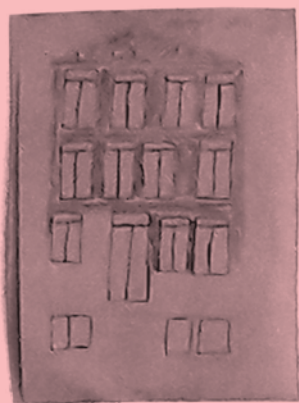
**1<sup>re</sup> activité** : Le formateur ou la formatrice interroge les apprenants sur le bâtiment du centre de formation et ses environs : « *Que pensez-vous du quartier ?* » « *Comment est le bâtiment ? Combien y a-t-il d'étages, de fenêtres, de quelle couleur ?* » « *Comment est la rue ?* » « *Y a-t-il des commerces, des espaces verts ?* ». Le déficit d'information sera la motivation du groupe pour sortir et aller observer le centre de formation et son environnement.

**2<sup>e</sup> activité** : On observe le centre de formation en se concentrant sur la façade. Au retour, chacun va la dessiner d'après son souvenir (*voir illustration p. 94*) et expliquer son dessin (travail descriptif). On retourne ensuite à l'extérieur pour rechercher les similitudes et les différences entre la façade du bâtiment et les dessins.

**3<sup>e</sup> activité** : On observe l'environnement dans lequel se situe le centre de formation et chacun choisit un détail de cet environnement (une maison, un magasin, la devanture d'un commerce, une plante grimpante, un panneau de signalisation, un arrêt de bus...) qu'il va ensuite dessiner. Les dessins seront rassemblés sur une affiche « vocabulaire ». L'activité débouche sur un travail linguistique d'argumentation : « *J'ai choisi de dessiner ... parce que ...* »

=> **Traces collectives** : L'affiche « façade » et l'affiche « vocabulaire » sont apposées sur les murs du local de formation.

**Réaliser des traces dans les activités d'oral** pour déclencher la communication et l'échange, construire, organiser et synthétiser les connaissances, mémoriser, conceptualiser, développer la créativité, établir un dialogue pédagogique, revenir sur le processus et pouvoir le raconter, évaluer et s'autoévaluer, rendre les apprentissages visibles...



**Autres outils que l'on peut exploiter :**

- une écoute : ambiance sonore, bruits, musique, partie d'une chanson, récit (descriptif, narratif, explicatif...), dialogue
- des images ou un photo-langage
- une lecture : des mots, un petit texte, un poème, une situation...

**2<sup>e</sup> étape : Tout ce qu'on connaît du centre de formation**

**Objectifs :**

- Mettre en commun le vocabulaire connu
- Mettre en commun les connaissances sur le centre de formation

**Consigne :** « *Qu'est-ce que vous savez du centre de formation ?* »

**Outils que l'on peut exploiter :**

- des images, des photos de ce que les participants vont rencontrer lors de l'activité
- un remue-méninge (brainstorming) pour faire apparaître les différents aspects de la thématique à travailler :
  - > « *Quand je vous dis 'le centre de formation', qu'est-ce que vous en connaissez ?* » « *Qu'est-ce que vous voyez ?* » « *À quoi pensez-vous ?* » « *Quelle est l'adresse ?* » « *Où se situe-t-il dans le quartier ? la commune ?* »
  - > « *Quelles questions peut-on poser : à un formateur/trice ? à la direction ? à l'assistante sociale ? à la secrétaire ? à quelqu'un dans la rue ? à quelqu'un qui ne connaît pas le centre de formation ?* »

On prend appui sur le « déjà-là » tant au niveau du vocabulaire qu'au niveau de la thématique. Cette base de départ partagée sécurise le groupe et permet l'entrée dans l'activité. On prend conscience que parler du centre de formation comprend de multiples aspects.

Depuis l'ouverture de cette thématique et tout au long du processus, le formateur prend des indices sur la « façon de dire » des apprenants.

**Prendre des indices linguistiques** sur l'expression orale des apprenants/es (le « déjà-là » langagier) permet de déterminer des objectifs à atteindre, de construire le parcours d'apprentissage, de planifier les activités et la progression des apprenants/es. Ce repérage linguistique se fait par des prises de notes ou des enregistrements aux moments de productions individuelles dans des activités collectives. Il permettra une évaluation continue tout au long du processus d'apprentissage.

**3<sup>e</sup> étape : Tout ce qu'on voudrait savoir**

**Activité(s) de mise en recherche pour obtenir des réponses**

**Objectifs :**

- Utiliser la forme interrogative
- Prendre connaissance de toutes les questions que le groupe se pose sur le centre de formation
- S'exercer à poser des questions
- Trouver des sources d'information

**Première consigne :** « *Pensez à deux questions sur le centre de formation.* »

C'est l'obligation de se poser des questions qui va ouvrir la thématique et ses différents aspects, et mettre le groupe en recherche.

**Apprendre à poser des questions** est fondamental pour acquérir du pouvoir dans sa vie, se donner de l'assurance, mais aussi avoir une position d'égalité, que ce soit avec les formateurs ou dans la société.

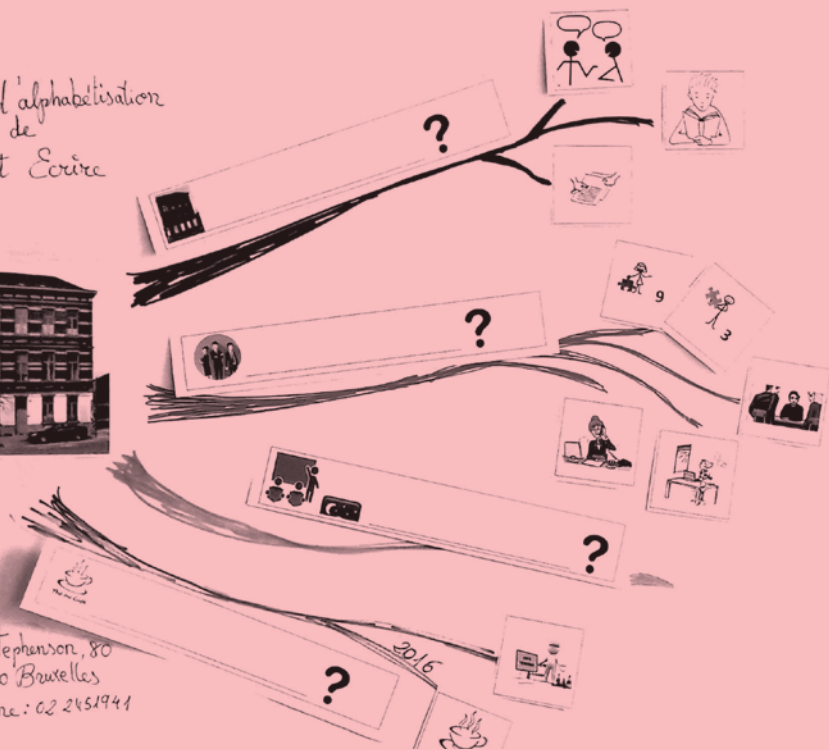
=> **Trace collective** : Les questions sont symbolisées par le groupe sur des bandelettes et sont accompagnées d'un point d'interrogation. Le groupe est au clair avec les symboles utilisés. Ces bandelettes sont rassemblées sur une affiche (voir illustration ci-contre).



Centre d'alphabétisation  
de  
Lire et Écrire



Rue Stephenson, 80  
1000 Bruxelles  
Téléphone : 02 2451944



Appropriation des questions : On s'empare des questions qui ont été symbolisées et chacun essaye de se rappeler la bonne formulation jusqu'à ce que chaque apprenant sache les poser.

**Deuxième consigne :** « Qui pourrait répondre à nos questions ? »

Le groupe émet différentes hypothèses sur des sources d'information possibles pour répondre aux questions.

**4<sup>e</sup> étape :** Les informations et les réponses aux questions par des activités de compréhension d'un document audio ou par une interview

**Objectifs :**

- Comprendre un document audio globalement
- Trouver des informations précises
- S'appropriier des structures grammaticales correctes
- Préparer une interview, définir les rôles
- Choisir, préparer et s'appropriier les questions faisant partie de l'interview

### Activité de compréhension d'un document audio :

Le document utilisé est un enregistrement de présentation du centre qui apporte des réponses aux questions et quelques éléments nouveaux (dans une proportion de 80% de connu et 20% d'inconnu). Ce document est préparé et « fabriqué » par le formateur<sup>4</sup>.

On propose une première écoute globale avec une consigne d'accroche, comme par exemple : « *Combien de fois entend-on le nom du centre de formation ?* ». Le document est réécouté plusieurs fois. Avant chaque écoute, le formateur donnera une consigne de recherche ciblée. Par exemple : « *Qu'est-ce qu'on fait dans le centre ?* » « *Qui travaille ici et qu'est-ce que chacun fait ?* » « *Depuis quand existe l'association ?* ».

Les différents éléments extraits donneront au fur et à mesure une connaissance globale du document. Toutes les consignes d'écoute sont prétextes à réécouter le document. On n'écoute pas pour écouter mais pour comprendre et chercher des informations. La compréhension s'affine.

On peut aussi donner une consigne d'obligation de restitution à l'identique (mot à mot). Par exemple : « *Qu'est-ce que la coordinatrice dit de l'école des devoirs et comment le dit-elle ?* » L'objectif est d'éviter des productions spontanées grammaticalement incorrectes. L'apprenant est mis en situation d'écoute fine et ciblée pour identifier et s'appropriier le contenu linguistique utilisé.

=> **Trace collective** : Chaque fois qu'il sera possible, on pourra demander aux apprenants de dessiner sur des petits carrés de papier ou d'aller photographier afin de créer des affiches sur des thèmes tels que : les activités dans l'association, les métiers des travailleurs, la ligne du temps de l'association,...

### Activité de préparation et participation à une interview :

L'interview nécessite une rencontre préparatoire pour informer l'intervenant du niveau du groupe et des questions qu'il se pose. Le moment venu, il sera utile d'enregistrer l'interview afin de pouvoir la réécouter.

---

<sup>4</sup> Par exemple : enregistrement de la présentation du centre par un ou une collègue, ou par une personne en charge de la coordination.

=> **Trace collective** : Par exemple, une photo de la personne interviewée et/ou l'enregistrement de l'interview.

## 5<sup>e</sup> étape : Les situations de communication entre apprenants et travailleurs du centre : les identifier/pratiquer/transférer

### Objectifs :

- Identifier avec qui on va parler et pourquoi
- Identifier le contenu langagier
- S'exercer et s'approprier le contenu langagier pour pouvoir le transférer

**Consigne** : « Avec qui parlez-vous dans le centre de formation et pourquoi ? »

Nous concevons l'apprentissage linguistique dans une perspective de réutilisation dans la vie quotidienne. Ce qui implique de structurer et d'organiser l'apprentissage de façon à ce que les personnes puissent effectivement faire des transferts entre ce qui est travaillé et les contextes d'utilisation.

Situation de communication	Actes de communication	Actes de parole
<p>Le contexte</p> <p>Ex : Un apprenant va demander à l'agent d'accueil des précisions sur la période d'inscription et l'horaire de cours.</p>	<p>« parler pour... »</p> <p>Ex : saluer, s'informer, demander,...</p>	<p>Outils linguistiques : vocabulaire/grammaire/syntaxe</p> <p>Ex : « <i>Quand peut-on s'inscrire pour l'année prochaine ?</i> » « <i>Quels jours il y aura cours de français ?</i> » ...</p>

### Ce travail implique :

- D'identifier les situations de communication et/ou de les faire émerger par les apprenants, de nous projeter dans ce contexte réel et d'analyser les interactions verbales susceptibles d'y être prononcées (les actes de parole).
- De déterminer les objectifs linguistiques et les compétences à acquérir pour que les apprenants puissent être à l'aise dans ces situations de communication.
- D'apporter du contenu linguistique divers issu des différentes méthodes FLE mais aussi des outils multimédias tels que des interviews, des enregistrements, des documents audiovisuels, des podcasts... pour s'approprier la langue à partir de documents authentiques.
- De pratiquer, en classe d'abord, via des jeux de rôle pour s'exercer, puis dans des interactions organisées par le formateur/la formatrice entre les apprenants et les travailleurs de l'association.

## 6<sup>e</sup> étape : Synthèse de ce qu'on a appris et production visible par d'autres

### Objectifs :

- Revenir sur le processus
- Dire ce qu'on a appris
- Rendre le travail visible par d'autres

Même si la synthèse de ce qu'on a appris se fait régulièrement dans le processus d'apprentissage, dans le travail d'une thématique, c'est une étape en elle-même. C'est ici que le rôle des traces prend toute son importance, il permet de refaire le chemin parcouru et de pouvoir établir un dialogue pédagogique entre les apprenants et le formateur. Les traces produites sont observées et classées pour revenir sur ce qu'on a appris et comment on a appris. Elles peuvent par exemple servir de base à une exposition qui sera guidée par les apprenants.

Autres exemples de productions sur base du travail réalisé :

- Interview pour un journal de la commune ou une radio locale
- Document audio qui présente l'association

## 7<sup>e</sup> étape : Se mettre en projet...

La thématique qui a servi de fil rouge aux six étapes précédentes va apporter aux apprenants une certaine maîtrise de la langue en lien avec les objectifs, le fonctionnement et les activités du centre de formation, et leur donner ainsi la capacité d'interagir et de participer. Au terme de ces six étapes, le groupe est prêt pour entamer un travail réflexif et de problématisation : « *Est-ce qu'on est bien dans l'association ?* » « *Qu'est-ce qui devrait/pourrait changer ?* » « *Qu'est-ce qu'il manque ?* » « *Quel est notre place dans le centre de formation ?* » Etc.

## Conclusion

Notre recherche nous a amenées à concevoir une méthodologie de l'apprentissage du français oral, toujours en évolution et dont les idées fortes peuvent se résumer comme suit :

### 1. Des thématiques

- Travailler le français à l’oral sur des thématiques proches des intérêts des apprenants, mais aussi pour qu’ils puissent s’ouvrir à l’environnement culturel, l’actualité, les arts, les chansons,... Permettre aux apprenants d’établir des relations formelles en dehors des cours et prendre une place dans l’espace public. Leur permettre aussi de disposer d’un lexique assez riche permettant d’adapter leur discours à la complexité des situations qui peuvent être rencontrées.
- Déployer une thématique comme fil rouge pour acquérir des compétences à la fois linguistiques et socioculturelles qui se coconstruisent tout au long du processus à travers des interactions entre le groupe, les apprenants et le formateur car « *on apprend bien et durablement ce qu’on a pu comprendre et reconstruire soi-même* »<sup>5</sup>. La thématique, validée par les apprenants, permet de favoriser et d’organiser les situations de communication pour permettre aux apprenants d’être en capacité de transférer les apprentissages. Une thématique peut aussi amener vers un projet mobilisateur.

### 2. Des traces

- L’oral se caractérise par son aspect « volatil ». Il nous appartient en tant que formateurs de penser et de coconstruire avec le public en alphabétisation orale des traces spécifiques afin que les apprentissages puissent être visibles, mémorisés, structurés et objets de dialogues pédagogiques. Des traces favorisant la créativité, la négociation et l’analyse du processus.

### 3. Apprentissage linguistique

- Insérer des activités de mémorisation et d’entraînement (mobilisation du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe dans des activités variées), ainsi que des activités de prise de conscience grammaticale inductive et déductive (structuration linguistique) tout au long de la démarche, dans les différentes étapes.

---

<sup>5</sup> ROULET E. reprenant le principe souvent formulé par Jean PIAGET, in *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris, Crédif Hatier, 1980, p. 83.

#### 4. Accès à la prise de parole

– L'apprentissage du français oral dépasse largement la seule maîtrise technique de la langue. En effet, la langue ne peut être considérée en dehors de la relation qui l'unit à celui qui parle et au contexte dans lequel il parle. Posséder des connaissances langagières nécessaires n'est pas suffisant pour prendre la parole, encore faut-il avoir des raisons de la prendre, se sentir autorisé et s'y autoriser. Dans son travail avec le groupe, le formateur devra veiller à favoriser le transfert des actes de parole vers les situations de la vie quotidienne : « *Quelles sont les situations réelles dans lesquelles je pourrai parler de ça, et avec qui ?* » « *Quels mots je vais pouvoir/devoir utiliser ?* » « *Quelle attitude je devrai prendre et pourquoi ?* » « *Quelle est la norme/forme culturelle à connaître/maitriser/intégrer ?* ».

– L'oral a quelque chose d'imprévisible, d'incontrôlable parce qu'il s'inscrit dans des rapports directs et spontanés avec les autres. La méthodologie que nous défendons nous amène à partir des réalités et des spécificités individuelles des apprenants mais aussi de construire du collectif et du lien entre les personnes. Cela permet aux apprenants de développer leurs compétences orales dans le collectif. Cela nous plonge en tant que formateur dans une certaine insécurité et dans des difficultés de construction, d'analyse et de structuration. Nous sommes cependant convaincues que l'oral ne peut être traité comme un savoir que l'on découpe en autant de séquences de cours car sa maîtrise s'ancre dans l'expérience des interactions sociales. C'est à nous qu'il revient de créer des situations de prises de parole nombreuses et variées.

**Victoria JUANIS, conseillère pédagogique et formatrice de formateurs**

**Gisèle VOLKAERTS, formatrice de formateurs**

**Sarah UIJT DEN BOGAARD, conseillère pédagogique**

**Lire et Écrire Bruxelles**

*« Étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses,*



Oregon Department of Transportation – Illicee CC BY 2.0

*mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses. »*

Flora Lewis

# Apprendre une langue : avant/ après l'entrée en formation

Vous la voyez, la vitrine du salon de coiffure ? Celle avec les photos avant/après, l'une affichant une triste mine, et l'autre un visage réjoui d'être embelli par une si belle coupe de cheveux. Si la comparaison avec l'avant et l'après entrée en formation semble légère, elle n'en est pas moins parlante... Qu'en dites-vous ?

Par **Émilie PELLIN**



**S**i le passage de « l'avant » à « l'après » dure en formation quelque peu plus longtemps qu'un rendez-vous chez le coiffeur, il n'empêche qu'en alphabétisation aussi, l'on peut passer d'une mine soucieuse à un visage éclairé... Par la compréhension, la fierté, le constat de ses progrès,...

Je n'ai ici pas d'autre prétention que d'apporter mon propre regard sur ce que bon nombre de formatrices et formateurs ont déjà pu entendre ou constater. Si ce qui suit peut constituer une série d'évidences, il me semble cependant nécessaire d'y revenir régulièrement, étant donné qu'il n'y a rien d'évident à être apprenant.

Formatrice sous une bonne étoile, j'ai la chance de travailler avec un groupe de personnes qui ont *choisi* d'apprendre le français. Si cela n'implique pas forcément la régularité ou l'assiduité (« *Émilie ! Il faut toujours s'organiser !* »), cela favorise grandement l'apprentissage et le climat de travail.

Pour rédiger cet article, j'ai choisi, cette fois encore<sup>1</sup>, de partir d'un dialogue avec mon groupe. Si la question du choix de suivre une formation a déjà été posée (notamment lors de l'inscription), il est toujours intéressant d'y revenir en cours d'année. C'est en effet l'occasion de prendre le temps, pour chacun, de jeter un regard rétrospectif sur l'acquisition de la langue (orale et écrite), d'exprimer et d'apprécier les changements engendrés. Et puis... les apprenants sont les mieux placés pour en parler, non ?<sup>2</sup>

– « *Vous revoyez-vous il y a quelques mois ou quelques années ? Avant de commencer les cours ?* »

– « *Avant, j'étais comme un mouton : manger, sortir, dormir.* »

– « *En Belgique, si tu sais pas lire, tu marches comme un aveugle.* »

Ces deux expressions témoignent d'un sentiment de devoir se débrouiller sans vraiment savoir comment, de vivre en dépendant d'aides extérieures,

---

<sup>1</sup> Voir mes articles précédents : *Apprendre à vivre en groupe se fait pas à pas...*, in *Journal de l'alpha*, n°184, mai-juin 2012, pp. 49-56 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja184](http://www.lire-et-ecrire.be/ja184)) ; *Si les amalgames étaient contés...*, in *Journal de l'alpha*, n°204, 1<sup>er</sup> trimestre 2017, pp. 52-61.

<sup>2</sup> Et je dois bien l'avouer : j'éprouve énormément de plaisir à entendre et partager les mots des apprenants. Des petits moments cadeaux de poésie et de leçons de vie.

voire de faire les choses au hasard. Si elles sont très imagées et peut-être exagérées, elles témoignent néanmoins d'un sentiment d'incapacité à agir de manière autonome. Le mouton suit, l'aveugle se perd s'il n'est pas guidé.

– « *Avant, je parlais pas le français. Même pour mes lettres : je devais appeler n'importe qui dans la rue pour savoir si c'était pour moi ou pas.* »

– « *Quand je comprenais pas une annonce [à la gare par exemple], j'avais mal au cœur, je me sentais dégoûtée. Tu peux demander à quelqu'un mais, parfois, les gens ne veulent pas aider.* »

Ce n'est un secret pour personne<sup>3</sup>, la méconnaissance du français, outre la discrimination qu'elle peut susciter, provoque un sentiment de honte, une perte d'estime de soi. Et même si on l'ignore, on peut toujours se sentir touché(e) par ce genre de partage, même (surtout ?) s'il s'est conclu par un éclat de rire de l'apprenante. Lorsque je parlais de l'engagement en tant que formatrice<sup>4</sup>, c'est dans des moments comme celui-là aussi qu'il prend tout son sens. L'entrée en formation semble être une clef permettant de sortir de l'isolement provoqué par cette « cécité ».

– « *Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le français ?* »

– « *Je n'ai pas été à l'école dans mon pays. Pour les rendez-vous, l'école des enfants..., ce n'est pas facile. Si je dois prendre un interprète, je n'aime pas ça. Parce que je n'ai pas confiance.* »

– « *C'est moi qui ai décidé. Parce que tu ne peux pas marcher seule. Je ne peux pas rester à la maison comme ça.* »

– « *Pour intégrer la vie sociale, avec des gens. Si tu peux pas communiquer, tu es ignoré.* »

Ici encore, on peut ressentir l'isolement des personnes analphabètes et/ou non francophones en Belgique. Mais en plus des difficultés inhérentes à leur situation, certaines témoignent d'avoir souffert d'atteintes à leur intimité, volontaires ou non, en n'ayant pas eu d'autre choix que de faire appel à un tiers, pas toujours respectueux de leur vie privée.

---

<sup>3</sup> Du moins pour toute personne qui, de près ou de loin, s'intéresse à la problématique de l'analphabétisme.

<sup>4</sup> Voir : **Se positionner en tant que formatrice**, pp. 32-36 de ce numéro.

- « *Est-ce que c'est difficile d'entrer en formation ?* »
- « *C'est pas difficile de venir. Mais c'est pas facile d'apprendre parce qu'on est pas comme des enfants, il y a beaucoup de soucis dans la tête.* »
- « *Il faut fermer la porte et sortir pour apprendre quelque chose. Maintenant, j'ai changé de mentalité.* »
- « *C'est pas difficile. Tu rencontres des gens. Tu as beaucoup d'idées. Si tu rentres [à la maison], tu t'ennuies pas.* »
- « *Ici, on est ensemble, comme une famille. Ça donne de la motivation.* »

Si plus haut je parlais de l'apprentissage du français comme moyen de sortir de l'isolement, on sent clairement ici que le groupe en lui-même joue un rôle essentiel. Rencontrer des gens, nouer des liens avec des personnes d'autres origines, se confronter à des opinions différentes des siennes,... S'ils n'y pensaient pas forcément lors de leur entrée en formation, les apprenants y voient à présent un enrichissement, voire une dimension indispensable à leur formation. Le travail en sous-groupes et le tutorat, en plus de faciliter les apprentissages, renforcent également ce processus d'ouverture. Vous avez dit *win-win* ?

- « *Qu'est-ce que ça a changé, pour vous, d'apprendre à parler, lire et écrire le français ?* »
- « *Maintenant, si je parle bien ou pas bien, même si quelqu'un rigole de moi, je m'en fous. Je suis pas timide.* »

Cette première réponse amène une autre question : « *Comment parvenir à s'en foutre ?* » Comment oser parler, s'affirmer, quand on sait que l'on doit chercher ses mots (que l'on ne possède pas nécessairement), que l'on risque de se faire juger, voire ignorer parce que cela demande trop d'effort à notre interlocuteur pour nous comprendre ?

- « *Ici [dans le cadre de la formation], on peut faire des fautes. On est tous les mêmes. Si on parle ici, c'est plus facile après de parler dehors.* »

Les apprenants semblent donc avoir besoin d'un cadre rassurant et sécurisé pour essayer, chercher, recommencer, mais surtout pour oser parler (et lire et écrire) avec pour seul risque de se tromper. Cherchons à dédramatiser l'erreur, donc.

– « *Moi, s'il y a des hommes, j'ai peur de parler. Parce que j'ai peur de dire quelque chose de mal* », dit une apprenante avec un petit sourire gêné et un regard qui en dit long.

Dans ce genre de témoignage également, le lieu de formation apparaît comme un endroit où l'on peut se permettre de parler plus facilement et avec tout le monde, puisqu'il y a moins de risque de mauvaise interprétation. Et si c'est le cas, la/le formatrice/teur est là pour aider à reformuler. On revient donc ici à la nécessité et l'importance du groupe. À nous, formateurs, d'en exploiter au mieux toutes les possibilités pour permettre aux apprenants de mieux s'impliquer et donc mieux apprendre. Et donc mieux se sentir. Un cercle vertueux, en quelque sorte.

– « *Maintenant, quand je regarde le journal, je comprends ce qu'il dit. C'est comme si je suis plus ouverte.* »

Comprendre le journal, c'est être au courant de ce qu'il se passe (dans une certaine mesure) autour de soi, dans le monde. C'est aussi faire partie de la société. On se tient informé pour mieux comprendre le pays où l'on vit, un moyen supplémentaire de sortir de l'isolement. Cette apprenante le dit d'ailleurs magnifiquement bien : « *Je suis plus ouverte.* »

– « *Ça apporte la liberté.* »

C'est une belle évolution que montre ce témoignage d'émancipation d'une apprenante qui avait le sentiment de devoir rester seule à la maison, de ne pas pouvoir sortir. L'entendre dire cela m'assure que je ne me bats pas contre des moulins à vent. Encore une motivation à mon engagement de formatrice !

Le grand changement qu'amène l'entrée dans l'écrit est constitué d'une multitude de « petites » choses que les apprenants parviennent à faire seuls pour la première fois : remplir un formulaire, lire les indications dans les transports, etc. Nous sommes sans doute quelques-uns, dans le domaine de l'alphabétisation, à avoir eu le privilège d'entendre l'heureuse nouvelle : « *Hier, j'ai été à l'hôpital et c'est moi qui ai tout écrit !* » Rien d'extraordinaire ? Pour vous et moi, peut-être. Mais même si ce n'est pas la première ni (je l'espère !)

la dernière qu'en tant que formatrice/teur, une telle nouvelle nous est donnée, on aurait bien envie, à chaque fois, de sabrer le champagne.

Alors, santé ! Aux avants/après passés et à venir, aux sourires qui disent « *Eurêka !* », aux petites joies qui sont énormes et... à la vôtre !

Émilie PELLIN, formatrice,  
et les apprenants du groupe alpha 2016-2017  
CTL – La Barricade

*« Quand les vieilles paroles expirent sur la langue,  
de nouvelles mélodies jaillissent du cœur ; et là où les vieilles pistes*



*sont perdues, une nouvelle contrée se découvre avec ses merveilles. »*

**Rabindranath Tagore**

# Sélection bibliographique

Bien sûr, notre centre de documentation possède de nombreux documents sur l'apprentissage d'une langue. Rien d'étonnant à cela puisqu'il s'agit là du cœur de notre métier d'alphabétiseurs. Le sujet a d'ailleurs déjà été traité dans d'autres sélections bibliographiques, en particulier celles sur l'apprentissage de l'oral<sup>1</sup>. Il est à peu près certain que d'autres aspects touchants à ce sujet seront encore traités à l'avenir...

La présente sélection se centre plus précisément sur les modalités et les implications de l'apprentissage d'une langue dans le contexte de l'alphabétisation. Nous avons donc choisi de mettre en avant des documents qui apportent, selon nous, un éclairage original ou présentent de nouvelles pistes sur les modes d'apprentissage spécifiques d'une langue par des adultes analphabètes.

Aussi notre choix commence par un ouvrage de fond de Philippe Blanchet sur la « glottophobie », qui montre comment notre société génère au quotidien des discriminations linguistiques. Celles-ci sont nécessaires à son fonctionnement inégalitaire et sont si bien établies qu'elles sont vécues comme naturelles.<sup>2</sup>

Ce premier ouvrage est suivi par un « dossier de veille » de l'Institut Français de l'Éducation qui aborde la question de la maîtrise des compétences orales et des habiletés de communication sous l'angle des relations entre le langage, l'adaptabilité sociale et la réussite scolaire.

En troisième position vient un article d'Alejandra Vergara Lopez qui synthétise les apports d'une enquête effectuée auprès de six bilingues adultes analphabètes. Ayant constaté que ceux-ci ont pu apprendre

---

**1 Oral 1 : l'apprentissage de l'oral dans une visée émancipatrice**, 2010 ([www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique162](http://www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique162)) ; **Oral 2 : une autre langue**, 2013 ([www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique240](http://www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique240)) ; **Apprentissage du français et intégration des migrants**, 2014 ([www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique260](http://www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique260)).

**2** Nous avons précédemment signalé dans la sélection sur l'apprentissage de l'oral dans une visée émancipatrice la nécessité de prendre conscience de l'importance et de la complexité de la langue dans l'existence de l'être humain, ainsi que de son rôle dans le processus de reproduction sociale, pour en déduire les implications utiles dans un processus d'apprentissage à visée émancipatrice.

des langues sans passer par l'écrit, l'auteure tente de dégager les modes d'acquisition et les processus cognitifs mis en œuvre dans cet apprentissage spécifique. L'intérêt de cette analyse et les perspectives qu'elle ouvre nous paraissent évidents...

Ensuite, Véronique Castellotti questionne la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une autre langue. Elle y démontre comment la réponse donnée à cette question met en jeu les représentations sociales de la langue et conditionne profondément les pédagogies mises en œuvre. Il était dès lors naturel de faire suivre ses propos par la présentation de la démarche *Comparons nos langues* qui, dans l'apprentissage d'une langue, s'appuie sur la langue première des apprenants.

Pour suivre, le document *Analphabète et débutant à l'oral*, synthèse de la réflexion menée par le groupe de travail de Lire et Écrire sur l'apprentissage de la langue orale, constitue un outil précieux pour tout formateur qui travaille avec des débutants à l'oral et à l'écrit.

Dans le texte suivant, Joëlle Aden propose un mode d'apprentissage qui sort véritablement des conceptions conventionnelles. Pour elle, l'acquisition d'une langue basée sur l'échange émotionnel et sensoriel deviendrait plus naturelle, plus intuitive et créative si elle s'inspirait notamment des pratiques théâtrales.

L'avant dernière référence, *Parcours migratoires et intégration langagière*, met l'accent sur la pertinence de la prise en compte des biographies sociolangagières des migrants (mais cela peut être généralisé à tous les apprenants) afin d'offrir une formation efficace. Et la dernière, *La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés*, préconise des politiques de formation linguistique sortant des cadres scolaires et intégrées à des pratiques socioculturelles. Ce que beaucoup d'associations d'alpha tentent de pratiquer au mieux... avec des moyens dérisoires.

Par Eduardo CARNEVALE



Philippe  
Blanchet

# discrimi- nations: combattre la glotto- phobie



Textuel

BLANCHET Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Petite Encyclopédie critique, 2016, 192 p.

La glottophobie peut être définie comme « *le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes)* ». Cette glottophobie, comme c'est également le cas pour la xénophobie, l'homophobie ou la judéophobie, s'exerce sur les personnes et pas seulement sur leurs caractéristiques réelles ou supposées. Elle s'appuie non seulement sur des façons de parler une langue (comme « avoir un accent »), mais aussi sur le fait de parler d'autres langues que la langue attendue, imposée, survalorisée. Or cette forme de discrimination est complètement ignorée dans nos sociétés.

Dans un premier temps, l'auteur dresse l'état de la connaissance et la prise en compte de la question. Dans un deuxième temps, il présente un cadre théorique qui permet une approche sociale des phénomènes linguistiques et une approche linguistique des phénomènes sociaux. Dans un troisième temps, il s'attache à comprendre pourquoi, comment et par quels moyens s'est développée et se maintient dans de nombreuses sociétés cette glottophobie banalisée, acceptée, légitimée. Il pointe particulièrement la responsabilité des grammairiens et des linguistes dans la désocialisation et la déshumanisation des langues. Enfin, il propose des pistes pour combattre cette glottophobie, tout en précisant les vastes enjeux de ce combat.

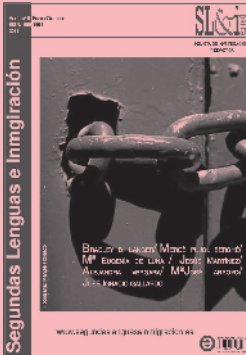
Bien que fondé sur une méthodologie scientifique solide (notamment en sociolinguistique), ce livre se veut accessible aux non-spécialistes et constitue une référence dans ce débat de société crucial.

**GAUSSEL Marie, Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral,**  
*Dossier de veille de l'IFÉ, n°117, 2017, 32 p.*

La maîtrise des compétences orales et des habilités de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Ces compétences sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle. Des recherches montrent par ailleurs que la source de l'échec scolaire serait langagière et que la réussite dans les apprentissages serait corrélée à la capacité à « bien parler » le français. Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'école est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. Le lien entre difficultés scolaires et compétences linguistiques socialement déterminées se tisse dès les premiers apprentissages à l'école maternelle pour se renforcer au début de l'école primaire. Un des rôles de l'école est donc de permettre aux élèves de maîtriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont et seront confrontés.

Pour mieux cerner les enjeux liés à cette question de l'oral à l'école, ce *Dossier de veille de l'IFÉ* s'intéresse, pour commencer, aux relations entre le langage et la construction de la pensée, la façon dont l'expression orale conditionne les apprentissages et les enjeux liés à l'oral pour l'adaptabilité sociale et la réussite scolaire. Une deuxième partie aborde la place des activités langagières dans l'enseignement et ce que peut être une didactique de l'oral. Dans cette partie, il est également question des différents statuts de l'oral dans l'enseignement, et donc du flou qui affecte sa définition puisque le terme « oral » sert à la fois à désigner des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. Bien que se référant au contexte scolaire, ce dossier apporte un éclairage pertinent pour la formation d'adultes.

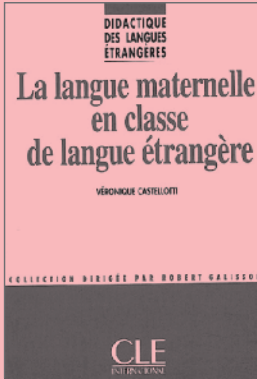
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>



VERGARA LOPEZ Alejandra, *Stratégies de l'apprentissage d'une deuxième langue chez les analphabètes*, in *Segundas Lenguas e Inmigración*, n°5, 2011, pp. 82-112

Cet article aborde, sur la base d'entretiens semi-directifs, la problématique de l'apprentissage d'une deuxième langue chez les analphabètes. Partant du constat que même sans accès à l'écrit, un certain nombre d'entre eux ont été capables d'apprendre une ou plusieurs langues, en plus de leur langue maternelle, l'auteure fait l'hypothèse que les formateurs et les chercheurs en sciences de l'éducation ont beaucoup à apprendre de ces expériences d'acquisition multilingues. En effet, il s'agirait alors de dépasser les difficultés d'une transmission principalement basée sur l'écrit (en lien avec la culture écrite des formateurs), notamment rencontrée en alphabétisation langue étrangère, en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage plus naturelles. L'analyse des entretiens menés par l'auteure indique que l'absence de l'écrit comme support pédagogique développe des mécanismes d'apprentissage très variés. Les découvrir permet de mieux comprendre les besoins et motivations des apprenants et d'en tenir compte dans la mise en œuvre d'un processus cognitif respectueux de leurs histoires de vie. Ainsi, ce premier travail de recherche (qui devrait être approfondi par des recherches ultérieures) réaffirme l'importance de l'apprentissage oral d'une langue à travers différentes stratégies : mise en situation réelle et quotidienne de l'apprenant (contact étroit avec le nouveau champ linguistique), utilisation de jeux de mots, de rimes et de chansons populaires faciles à mémoriser, ambiance conviviale et ludique des cours (mise en confiance pour parler sans avoir peur de faire des erreurs), prise en compte de la motivation des apprenants qui veulent pouvoir faire face aux nécessités du quotidien (prendre un bus,...), environnement linguistique qui renforce les apprentissages (écouter de la musique ou regarder des films dans la langue-cible).

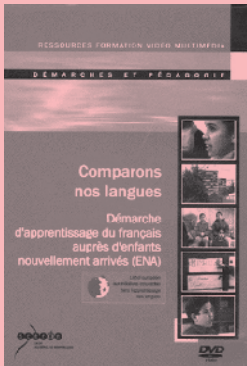
En ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060328>



CASTELLOTTI Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, Didactique des langues étrangères, 2001, 124 p.

La place de la langue maternelle s'est toujours révélée un critère important de différenciation des orientations méthodologiques, au même titre que la nature de la langue à enseigner, la place et le mode de présentation de la grammaire ou le lien à établir entre le culturel et le linguistique. Le choix de favoriser un certain type de démarche d'accès au sens impose inévitablement de se poser la question du rôle de la (des) langue(s) déjà connue(s) dans l'approche de la langue inconnue. Ces choix ne sont pas anodins dans la mesure où ils infléchissent les prises de position méthodologiques, mais aussi les pratiques d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que les représentations qui y sont liées et qui imprègnent l'ensemble du corps social.

Ce livre ne se veut pas une synthèse exhaustive mais le résultat d'une réflexion menée à un moment donné, à partir d'observations, de recherches et d'analyses de situations de terrain, nécessairement contextualisées. À partir de là, l'auteure tente de répondre à la question : doit-on évacuer la langue maternelle en formation parce qu'elle fait obstacle ou, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers ?



AUGER Nathalie (auteure), BALOIS Jean-Marc (réalisation) et TERRADES Olivier (coord. de projet), **Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)** [DVD + livret], Scérén / CRDP Académie de Montpellier, 2004 et 2005, 30 p. et 23 min.

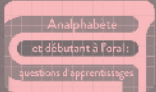
L'idée générale de *Comparons nos langues* est de s'appuyer sur la langue première des apprenants qui forment des syntagmes, des phrases, des gestes..., dans leur langue et analysent avec l'enseignant les différences et les ressemblances avec la langue cible et/ou les autres langues en présence dans la classe. Ce qui a pour effet de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage et d'aiguiser ses facultés d'observation, d'analyse, de mise en relation, ainsi que d'induire une motivation à la communication. La démarche proposée fait de l'erreur, non pas le signe de l'échec d'un apprentissage, mais une étape de cet apprentissage. L'apprenant y a par ailleurs un statut d'« expert » puisqu'expert de sa langue maternelle, chacun peut donner des explications aux autres élèves et à l'enseignant, qui est lui-même expert de la langue cible. La démarche est également constructiviste dans la mesure où la comparaison des langues est abordée par tâtonnements successifs, retours en arrière et modifications des représentations. Enfin, elle s'inscrit dans une perspective interculturelle, travaillée sous son angle langagier, ce qui évite le risque des stéréotypes.

Le livret nous renseigne sur les postulats théoriques et la mise en pratique de la démarche proposée par l'auteure, tandis que le DVD vient l'illustrer par des applications en contexte scolaire. Dans un tableau détaillé du livret, Nathalie Auger propose d'appliquer cette démarche à différents niveaux : phonétique, système graphique, paraverbal, syntaxe, lexique, système verbal, mimogestuel, interactions verbales, communication non verbale, usages et pratiques, représentations sociales et langagières.

#### En ligne :

- livret : [http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b023\\_t01.pdf](http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b023_t01.pdf)

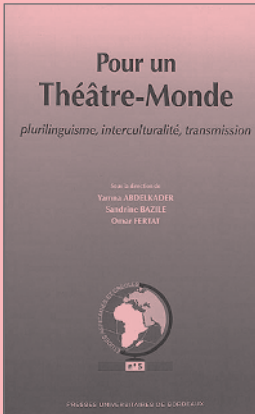
- vidéo : [www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo](http://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo)



**CONSTANT Jean (coord.), *Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages. Abécédaire du formateur, Lire et Écrire, 2014, 103 p.***

Constatant à quel point les formateurs peuvent se sentir démunis face aux adultes débutants à l'oral et à l'écrit (absence de méthodes spécifiques vraiment satisfaisantes et manque d'ouvrages réflexifs), un groupe de travail, composé de formateurs et de conseillers pédagogiques de Lire et Écrire, a été chargé de réfléchir aux questions de l'apprentissage du français oral par des personnes analphabètes non francophones et de proposer des pistes d'actions. Le résultat de leurs discussions a été formalisé sous forme d'abécédaire. Conçu comme un outil de partage, de questionnement et de débat, l'objectif de ce document est de mettre en évidence la multitude des réponses qu'il est possible d'apporter aux questions de l'apprentissage de la langue orale en raison des nombreux facteurs à prendre en considération : l'apprenant (son âge, son histoire, ses représentations de l'apprentissage, son insertion et ses interactions avec la langue,...), le formateur (sa formation, ses représentations de l'apprentissage,...), les conditions dans lesquelles ont lieu la formation (horaire, local, matériel,...).

En ligne : [www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire\\_du\\_formateur.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire_du_formateur.pdf)



ADEN Joëlle, *Apprendre les langues par corps*, in ABDELKADER Yamna, BAZILE Sandrine, FERTAT Omar (dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2013, pp. 109-123

Dans cet article, l'auteure part de l'hypothèse que bien que l'espèce humaine est biologiquement équipée pour apprendre des langues sans effort, les humains oublient comment ils ont appris leur langue maternelle : ils sont en quelque sorte amnésiques de ce processus.

Alors que les langues sont profondément ancrées dans l'inconscient phénoménologique de nos identités, alors qu'elles constituent la partie visible et partageable de notre vie intérieure, elles sont enseignées comme des mécanismes superficiels à l'aide de « boîtes à outils » dans lesquelles un mot, une structure serait équivalent à d'autres. Les didactiques des langues ont forgé des méthodologies et des approches en s'appuyant sur l'aspect fonctionnel du verbal (approche communicative), sur la conscientisation et la comparaison des phénomènes linguistiques (approche énonciative cognitive) et sur l'approche sociale (perspective actionnelle). Pour sa part, l'auteure propose une pédagogie des langues ancrée dans ce qui fonde l'interaction : l'échange émotionnel et sensoriel. Soit apprendre une nouvelle langue dans le désir de la rencontre de soi au travers de la rencontre de l'autre, là où le sens émerge en deçà des mots, là où le corps sait des choses que la pensée ne sait pas encore. Ainsi, nos langues émergent dans un magma langagier sensoriel ; elles adviennent dans le besoin et le désir d'entrer en relation avec l'autre ; elles sont à la fois biologiques et culturelles...

C'est en rencontrant des comédiens et en croisant les pédagogies langue et théâtre que l'auteure a entrevu le potentiel que représentent les savoirs incorporés des artistes, notamment pour l'apprentissage d'une nouvelle langue...

En ligne : [www.researchgate.net/publication/264155027\\_Apprendre\\_les\\_langues\\_par\\_corps](http://www.researchgate.net/publication/264155027_Apprendre_les_langues_par_corps)

> Lire aussi : ADEN Joëlle (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Le Manuscrit, 2008, 423 p.

L'INTEGRATION  
LINGUISTIQUE  
DES MIGRANTS  
ETAT DES LIEUX  
ET PERSPECTIVES

Études réunies par  
Jean-Marc Mangiante

Artois  
Presses  
Universitaires

Études linguistiques  
Didactiques des langues

ADAMI Hervé, *Parcours migratoires et intégration langagière*, in MANGIANTE Jean-Marc (dir.), *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*, Artois Presses Université, Études linguistiques (Didactiques des langues), 2011, pp. 37-54

Cet article montre comment l'intégration des migrants est autant un sujet scientifique qu'un objet d'enjeux politiques très importants, la formation linguistique des migrants adultes étant progressivement devenue un champ éducatif à part entière, étroitement dépendant du contexte économique, social et politique. Par ailleurs, les dispositifs de formation mis en place à l'intention des migrants révèlent l'extrême hétérogénéité des compétences, des acquis et des objectifs des apprenants, ce qui oblige à leur prise en compte et rend les interventions didactiques très difficiles.

Concernant le rapport à la langue des migrants, si l'on sait aujourd'hui mieux comment se structure leur interlangue (appelée aussi système intermédiaire ou compétence transitoire) dans le processus d'intégration et si l'on possède des descriptions linguistiques précises des différents « états de développement » de cette interlangue, on sait en revanche peu de choses sur les aspects sociolangagiers de ce processus, c'est-à-dire sur les conditions sociales d'acquisition de la langue du pays d'accueil. Dans ce domaine, des notions qui posent parfois davantage de problèmes qu'elles n'en résolvent, celle de culture notamment, viennent encore compliquer la bonne intelligence de la question.

Cet article revient de façon critique sur un certain nombre de notions pour tenter d'éclairer le débat et propose une piste : analyser l'intégration linguistique sous l'angle des parcours migratoires et des biographies sociales des migrants pour sortir des généralités et pouvoir intervenir de manière pertinente en formation.

En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00576868/document>





MANÇO Altay, ALEN Patricia, *La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrés. Observations en Fédération Wallonie-Bruxelles*, EME, Français & Société, n°28, 2015, 56 p.

Cette étude part du postulat que l'appropriation de la langue française par les personnes en situation post-migratoire est un facteur favorisant à la fois l'apprentissage de cette langue et la valorisation des identités individuelles et collectives. Après une phase d'analyse d'une dizaine d'actions pilotes menées par des organismes culturels (centres d'expression et de créativité, bibliothèques publiques, structures d'éducation permanente, etc.), les auteurs ont initié une mobilisation au sein du groupe d'acteurs de terrain impliqués dans la recherche (élaboration de « savoirs d'action »). L'enjeu final était de dresser un cadre méthodologique pour l'appropriation de la langue française par les migrants à travers des pratiques socioculturelles, et de proposer un référentiel et une méthodologie susceptibles d'inspirer les programmes de formation continue ou de sensibilisation des acteurs professionnels des secteurs concernés.

En ligne : [www.researchgate.net/publication/282947795\\_La\\_culture\\_comme\\_espace\\_d%27appropriation\\_du\\_francais\\_par\\_les\\_immigres\\_Observations\\_en\\_Federation\\_Wallonie-Bruxelles](http://www.researchgate.net/publication/282947795_La_culture_comme_espace_d%27appropriation_du_francais_par_les_immigres_Observations_en_Federation_Wallonie-Bruxelles)

**Eduardo CARNEVALE**

Centre de documentation du Collectif Alpha

Centre de documentation du Collectif Alpha :  
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles  
tél : 02 540.23.48 – courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Catalogue en ligne : [www.cdoc-alpha.be](http://www.cdoc-alpha.be)

#### **LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE**

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

#### **LES RÉGIONALES WALLONNES**

##### **LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE**

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT**

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME**

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG**

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE NAMUR**

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS**

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

##### **LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE**

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES**



**UNION EUROPÉENNE  
Fonds social européen**



**C**e *Journal de l'alpha* centré sur l'apprentissage d'une langue se veut proche de l'analyse réflexive et des pratiques des acteur·rice·s de terrain.

Les différent·e·s contributeur·rice·s mobilisent le plus souvent l'analyse socioculturelle qui considère la langue comme une composante centrale d'une culture et comme ne pouvant exister qu'au sein d'une réalité sociale concrète. En ce sens, la langue est à la fois témoin des rapports et interactions entre groupes sociaux, et vecteur de transformation de ceux-ci. En ce sens aussi, elle a toute sa pertinence pour donner à mieux comprendre ce qui se joue dans les espaces de formation où des personnes s'engagent dans l'apprentissage de la langue orale ou écrite.

Comme souvent en *alpha*, c'est une invitation à un voyage passionnant qui questionne et enrichit notre représentation à toutes et tous, pédagogues et non-pédagogues, sur ce qu'est une langue et notre rapport aux langues, qu'elles soient courantes, balbutiées ou juste écoutées...

