

# PARLER



## 4. Parler

---

*Histoire de l'oral à l'école*, Anne-Marie CHARTIER, propos recueillis par Véronique RAISON, Le Journal de l'alpha, n° 99, juillet-août 1997, pp. 7-8

*Une pédagogie de prise de paroles*, Omer ARRIJS, Le Journal de l'alpha, n° 83, février 1994, pp. 7-9

*La langue, un outil complexe*, Omer ARRIJS, Le Journal de l'alpha, n° 63, février 1991, pp. 3-5

*Interculturel et apprentissage d'une langue autre*, Omer ARRIJS, Le Journal de l'alpha, n° 110, avril-mai 1999, pp. 5-7

« *Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino* », Christine KULAKOWSKI, Le Journal de l'alpha, n° 110, avril-mai 1999, pp. 18-20

*La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Maria-Alice MEDIONI, GFEN, Le Journal de l'alpha, n° 145, février-mars 2005, pp. 6-7

« *Pourquoi pas ?* », *La logique pour apprendre à apprendre*, Françoise VAN KOL, Le Journal de l'alpha, n° 61, novembre 1990, pp. 8-10

« *Photolangage* », Alain BAPTISTE, Claire BELISLE, Le Journal de l'alpha, n° 89, juin-juillet 1995, pp. 26-28

*Jouer avec les rythmes, danser sur la mélodie : le travail phonétique en langue étrangère*, Le Journal de l'alpha, n° 126, décembre 2001 - janvier 2002, pp. 10-13

# Histoire de l'oral à l'école

*Lors de son intervention, Anne-Marie CHARTIER<sup>1</sup> a montré que, en France, le rapport entre oral et écrit est ancré dans un processus historique. Ainsi se sont constitués des acquis scolaires qui nous apparaissent comme des évidences et sur lesquels il est peut-être nécessaire de s'interroger.*

En effet, l'histoire de l'oral à l'école éclaire bien des aspects du travail d'alphabétisation et de *relet-trisation*.

Ainsi, dans un passé pas si lointain, pour sortir de la petite enfance *irresponsable* et devenir un *grand* enfant, il fallait avoir appris à contenir sa parole. Comme pour d'autres besoins, c'est l'autocontrôle et donc, ici, le silence en présence de l'adulte qui témoignait qu'on n'était plus un bébé. La prise de parole était un acte de poids, codifié selon l'âge, le temps, le sexe, la situation.

Ces classes silencieuses nous paraissent bien éloignées aujourd'hui mais elles sont encore vivantes comme modèle imaginaire chez une partie des étudiants. Pour certains d'entre eux, par exemple, bavarder spontanément avec une formatrice beaucoup plus jeune constitue une forte incongruité.

Au 19<sup>ème</sup> siècle, adieu les patois! L'école se donne pour tâche d'enseigner à tous le même français, le lire, l'écrire et aussi le parler, en dépit des diversités régionales.

A partir de la fin de la première guerre mondiale, le français écrit devient la seule langue enseignée à l'école. Lire et écrire le français devient pour l'école un outil pour un nouvel objectif: explorer d'autres savoirs.

Pour la langue elle-même, on voit apparaître la récitation, monument des rites scolaires, véritable prière laïque qui réunit en elle toutes sortes d'objets d'apprentissage: connaissance du patrimoine culturel, mémorisation, prononciation, prosodie, réservoir de vocabulaire et de... morale.

Dans les années soixante, le français s'est pour une grande part uniformisé par le biais de la radio et de la télévision. Analphabétisme et illettrisme n'empêchent pas de trouver un emploi. L'échec scolaire est attribué au manque de participation des élèves et notamment au manque de prises de parole en groupe.

Se développe alors la pédagogie de la parole libre. Les priorités s'inversent vers le modèle suivant: dire-lire-écrire.

Ce modèle habite toujours un grand nombre de formateurs qui rencontrent le problème suivant: si l'oral est le moteur de l'apprentissage, comment assurer une progression?

En ce qui concerne la lecture et l'écriture, il y a une forte tradition pour la progression. Ce n'est pas le cas pour l'expression et la compréhension orales.

Il y a certes les méthodes de français langue étrangère mais, si la langue maternelle n'a pas été suffisamment scolarisée, ces méthodes s'avèrent peu adéquates.

Il faut ajouter à cela que pour les étudiants, différents obstacles se dressent à l'encontre de la prise de parole. Le modèle mental de la classe silencieuse, celui de la prise de parole strictement codifiée montrent l'importance du cadre institutionnel.

De plus, en nous interrogeant nous-mêmes sur ces langues que nous avons apprises et que nous ne connaissons toujours que fictivement, nous pouvons découvrir d'autres types de résistances.

Par rapport au travail d'alphabétisation et de *relet-trisation*, Anne-Marie CHARTIER présente deux

obstacles généralement peu discutés:

- le fait que les savoirs que nous n'avons pas nous manquent parfois si peu, alors que nous sommes convaincus par ailleurs que les savoirs que nous possédons manquent à ceux qui ne les possèdent pas;
- la culpabilisation de certains formateurs, honteux d'œuvrer à ce qui leur semble aller à l'encontre des identités culturelles des étudiants.

Ces faits, qui touchent aux racines de la motivation et aux représentations des savoirs, influencent grandement l'apprentissage et peuvent rendre ambigu le sens même de la formation.

Après avoir présenté ces différents obstacles, Anne-Marie CHARTIER aborde la notion d'efficacité de l'alphabétisation. Pour elle, il est aisé de progresser rapidement lorsqu'on se borne à une

alphabétisation fonctionnelle. Mesurer les progrès, lorsque l'on envisage l'alphabétisation comme un processus plus large d'émancipation et d'accès à la citoyenneté, constitue une tâche autrement laborieuse.

**Véronique RAISON**  
**E.P.F.C.**

<sup>1</sup> Anne-Marie CHARTIER est spécialiste de l'histoire de la pédagogie. Avec Jean HEBRARD, elle a publié:

- *Discours sur la lecture 1880-1980*, BPI, Centre Georges Pompidou, 1989
- *Un article dans les Actes du colloque de Lyon L'illettrisme en questions*, PUL, 1992.





Extrait de "Regards Pluriels"  
les Magasins du Monde - OXFAM



## *Une pédagogie de prise de paroles (1)*

### *Dire c'est faire (2)*

Parler? Se parler? Dans sa propre parole ou à travers une autre parole aliénante? Quand y a-t-il véritablement échange de paroles?

Il y a bien des manières de parler. Il en est une qui prétend dire la réalité: elle prétend la constater, la décrire, la prouver, en communiquer la vérité aux autres définis comme "auditeurs", éventuellement comme "interlocuteurs"... Discours dit objectif, scientifique, informatif, constatatif. Or, dire la réalité, ce n'est jamais un simple constat.

Une des fonctions de base du langage est de désigner, nommer les choses, les vivants, les humains, les rapports sociaux, les phénomènes, les concepts... Mais

nommer, ce n'est pas seulement nommer, donner un nom qui désignerait des réalités existant préalablement, nommer ce que l'on a constaté; dire les choses, c'est les faire exister non telles qu'elles sont, mais telles qu'on les dit; on nomme à être.

### *Nommer l'exclusion, c'est la faire.*

Appliquer à une partie de la population les termes d'"exclus", "pauvres", "analphabètes" (voire analphabètes de retour ou analphabètes fonctionnels), "illettrés", "apprenants", "immigrés", "toxicomanes", "délinquants", c'est la constituer comme exclue, pauvre, analphabète, illettrée, immigrée, toxicomane, délinquante, etc... bien plus qu'établir un constat "objectif" de ces divers "problèmes", "handicaps",

“dysfonctionnements”. Dans notre rapport au réel, nous classons, désignons, sélectionnons, rejetons, retenons, intensifions, neutralisons, déconstruisons, reconstruisons, imaginons, projetons par le recours aux mots, depuis le discours le plus élaboré ou le plus “orienté” jusqu’à la parole la plus “anodine”, la plus quotidienne. Chaque désignation (acte fondateur de parole et fondateur d’existence) est participation à une lutte symbolique pour le sens et la “vérité”, pour l’imposition des rapports sociaux, pour le positionnement du Moi, du groupe, de la classe, de la culture, de l’intérêt. Dire “exclus”, c’est bien souvent exclure encore bien davantage, et même quand on le dit avec les “meilleures intentions du monde”, notamment pour “insérer”. Le langage sur l’exclusion exclut autant que l’exclusion elle-même.

Des populations entières sont ainsi définies, médiatisées, gérées, confinées, gommées dans leurs histoires propres, leurs savoirs, leurs langages et paroles spécifiques, leurs projets ou désirs.

### *Une syntaxe de l’exclusion*

8

En interaction avec la fonction de désignation, une autre fonction de base du langage, c’est l’association entre les désignations (la syntaxe en interaction avec le lexique): opération du reclassement, de liaison, de mise en rapport, d’opposition. Toute une syntaxe qui n’est pas seulement grammaticale, mais qui fait du social, qui travaille le social.

Toute une syntaxe qui unit “immigrés” à “chômer”, “se droguer”, “agresser”, “invasion”, “différence”, “sida”...; “exclus” à “insérer”, “former”, “apprendre”, “assister”, “manque”... Ainsi se constitue tout un univers sémantique qui fixe une classe de populations exclues. Discours agressif ou discours paternaliste se rejoignent. Un autre discours ne peut naître si la parole des premiers concernés n’émerge pas à propos de leur vie, s’ils continuent de se dire à travers la parole des autres sur eux.

### *Le discours mythique sur l’analphabétisme.*

A propos de l’alphabétisation, J.P. HAUTECOEUR montre comment les campagnes et dispositifs d’alphabétisation ont créé “une nouvelle classe de citoyens déclarés incompetents, mals dans leur peau etc..., mais récupérables, éducatibles, recyclables” (3). C’est le discours mythique sur l’analphabétisme qui correspond bien plus aux intérêts de ceux qui le produi-

sent qu’à celui des populations concernées et qui sont éduquées à se dire à travers ce regard, à participer à leur confinement dans les catégories marginales de l’analphabétisme, à se constituer un univers oscillant entre “l’analphabétisme total”, “l’analphabétisme de retour”, “l’analphabétisme fonctionnel”, “l’illettrisme”. A supposer qu’ils soient un jour citoyens, ils ne le seront qu’à travers cette mystification.

D’autres mots, d’autres discours, d’autres campagnes, d’autres dispositifs, d’autres pédagogies, au départ d’une prise de parole par les intéressés sont susceptibles de produire un nouvel univers sémantique, une nouvelle image, de nouveaux défis fondés non sur le manque, sur l’exclusion, mais sur la capacité créative. L’enjeu n’est pas l’insertion, ni l’alphabétisation.

### *Dire, c’est dire plus qu’on ne dit.*

La représentation dominante du langage est encore fortement marquée par une conception du signe linguistique où, à une forme matérielle donnée (la matière sonore des mots, le signifiant), est associée une signification déterminée (le signifié). Chaque mot prononcé ou écrit, chaque énoncé, chaque texte aurait donc un sens, celui que fixe le lexique ou que leur assigne leur auteur.

La maîtrise du code en assurerait la compréhension à l’auditeur ou au lecteur. On tolèrera, bien sûr, dans cette conception, une dose d’ambivalence (sens multiples de certains mots, formulations manquant de précision et permettant donc plusieurs interprétations). Cette représentation du langage reste superficielle, à la croûte de la parole.

Le sens n’est jamais acquis. Chaque mot, chaque énoncé, chaque discours, chaque texte n’est qu’apparemment en rapport avec un sens déterminé qui serait inscrit dans le sens des mots et des relations entre ceux-ci. Au contraire, chaque énonciation est un jeu de forces à significations multiples qui se décomposent et se recomposent sans cesse, où les matériaux linguistiques sont utilisés au service d’intérêts collectifs étroitement imbriqués dans les jeux du désir. A chaque acte de parole, le sens est rejoué en fonction des flux nouveaux du désir, en fonction des confrontations nouvelles aux rapports sociaux, à l’histoire, à la culture, aux intérêts collectifs, à l’humanité. Le mouvement de la parole est permanent. Il permet des re-désignations, des re-associations infinies. Même lorsqu’on réduit ou relit le même texte pour la n-ième fois, son sens ou mieux sa signification est à nouveau

remise en cause; chacun de ses lecteurs est sommé de le réécrire (4).

LACAN montre comment le sujet se comporte non à partir de rapports clairement établis au réel, mais de symboles où chacun encode la remémoration de son histoire et où glisse le signifiant: celui-ci n'est jamais associé à un seul signifié et tout discours est particulier. "Aussi bien quand vous vous applaudirez d'avoir rencontré quelqu'un qui parle le même langage que vous, ne voulez-vous pas dire que vous vous rencontrez avec lui dans le discours de tous, mais que vous lui êtes uni par une parole particulière". (5)

La sociolinguistique a mis en évidence que tout langage est à la fois le produit de rapports sociaux et le moule mental qui les constitue. Tant les éléments formels (phonologie, lexique, grammaire) que sémantiques (structures et jeux du sens) constituent des sociolectes (langues propres à des classes ou groupes sociaux), des langues particulières qui font des réalités sociales particulières. Que ce soit pour s'aligner, se soumettre ou aligner et soumettre ou encore inventer d'autres rapports sociaux, d'autres modes de vie, il y a place pour une reproduction linguistique ou une recréation de langage.

Il faut donc quitter une représentation figée et quasi mécanique/informatique du langage pour s'ouvrir à une approche plus complexe et plus mouvante, livrée aux multiples jeux, interactions et conflits de la forme comme du sens. Produire sans cesse des paroles nouvelles porteuses non de signification précise, mais de signifiante éclatée. Voir chaque production de parole comme un noeud d'enjeux où se confrontent les multiples flux du Désir et des relations à l'Autre, où l'individuel et le socialisé sont tellement mêlés qu'ils ne peuvent être vraiment distingués.

### ***Un espace-temps pédagogique pour une prise de parole.***

Dire: "Exprimez-vous" à ceux que l'on a préalablement nommés "analphabètes", "illettrés", "apprenants", c'est créer l'alibi après les avoir exclus de leur parole. Dès le départ, il y a lieu de recréer le langage de l'espace, des gestes, des silences, du temps, des mots, des textes, de l'écriture pour une nouvelle énonciation. Faire éclater les signes institués. Avant tout, retourner au désir (habituellement réprimé et refoulé), accentuer la différence, le génie particulier. Toujours dans un rapport à l'autre: dire ma parole à

l'autre, recevoir de l'autre le retour (comment il entend, lit, reprend, renvoie ma parole), renvoyer à l'autre sa parole. Chercher des transversales (de quel projet commun sommes-nous porteurs?). Confronter alors (et alors seulement) les paroles particulières aux paroles extérieures (dans les livres, les journaux, la société).

La pédagogie n'est pas transmission de savoir (parole de constat, informative, informatrice), mais espace/temps d'émergence de paroles, où chacun (formateur compris) devient sujet de sa parole et non répétiteur indéfini de rangaines imposées.

### ***Remarque:***

Le caractère synthétique de cet article le rend peu utilisable directement. Il vous propose de faire travailler votre réflexion sur votre pratique en le confrontant à une parole provoquante.

Omer ARRIJS  
Président de l'Ecole Alpha  
Mons-Borinage

9

---

(1) "Une pédagogie de prise de paroles par des jeunes que l'on dit exclus", Ecole Alpha Mons-Borinage, rue de Condé, 42, 7331 Baudour (tél.: 065/64.14.00)

(2) Voir J.L. AUSTIN, *Quand dire c'est faire*, Seuil-Points, Paris 1970 (trad. de l'anglais).

(3) J.P. HAUTECOEUR, *L'analphabétisme: Quel sens? Quelles actions? Quels résultats?* dans Alpha 92, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg, 1992, p. 120.

(4) Sur ce thème du rapport entre sens et signifiante (celle-ci étant la dose de non déterminé dans le glissement du sens), voir Roland BARTHES, p. ex. *Le bruissement de la langue*, Seuil-Points, 1984.

(5) J. LACAN, *Ecrits I*, Seuil-Points, 1966, p.40.

## DOSSIER: Immigration et langue maternelle (I)

*A l'origine de ce dossier, une réflexion. Il semble évident à tous que pour les immigrés vivant en Belgique, l'urgence est d'apprendre la langue du pays d'accueil. La langue étant le passage obligé de la communication et de l'intégration. Néanmoins, nombre de formateurs travaillant avec des étrangers, immigrés et réfugiés politiques, se rendent compte que les personnes alphabétisées dans leur langue apprennent plus rapidement et plus efficacement le français. D'où la question: le détour par l'alphabétisation en langue maternelle est-il un détour utile pour apprendre à lire et à écrire en français? Pour alimenter cette réflexion, nous avons lancé nos lignes tous azimuts. D'une part, nous sommes partis à la recherche de personnes pouvant ouvrir le débat d'un point de vue théorique. Et d'autre part, nous avons récolté des témoignages d'expériences concrètes d'alphabétisation en langue maternelle. L'espoir était que ces deux pistes s'éclaireraient mutuellement. Force a été de constater que nous avons affaire à un terrain peu défriché. Peu d'expériences existent. Peu de choses semblent avoir été écrites sur la question. Mais le débat n'en est que plus passionnant. Et nous avons décidé d'y consacrer deux numéros. Celui-ci abordera l'apprentissage de la langue maternelle et plus largement le rapport entre langue et culture. Le numéro suivant, plus directement utilitaire, vous proposera une liste d'adresses où s'adresser pour des cours en langue d'origine. L'une ou l'autre expérience sera décrite à titre exemplatif.*

*Au sommaire de ce numéro, quelques pistes pour ouvrir le débat:*

**Une analyse d'Omer Arijs de l'Ecole d'Alpha Mons-Borinage sur la situation linguistique des immigrés.** Elle est pour le moins complexe quand on voit l'éventail de codes et de niveaux de langage auxquels ils sont confrontés.

**Une interview de Michèle TASSIN sur l'opportunité de l'enseignement de la langue maternelle, tant pour les enfants que pour les parents.** Pour elle, l'essentiel pour apprendre une langue écrite est qu'elle soit bien maîtrisée à l'oral. Quant à savoir quelle langue doit être maîtrisée en premier, la langue du pays d'origine ou celle du pays d'accueil, M. TASSIN refuse de trancher. Car elle considère que chaque situation personnelle est différente: pas de règle générale, donc.

**Une analyse de Françoise DOLTO où, dans le rapport de l'enfant aux langues, interfère la relation à ses parents.** Ce qui permet de tenter une explication de situations apparemment paradoxales...

- En dernier lieu, le résumé d'un rapport québécois sur **l'alphabétisation en créole d'immigrés haïtiens au Québec.** Un plaidoyer pour l'alphabétisation en langue maternelle. Au regard de leur expérience: le moyen le plus rapide et le plus efficace pour alphabétiser également en français.

### Omer Arijs: La langue, un outil complexe

Avant d'envisager l'apprentissage d'une langue (que ce soit celle du français ou celle du pays d'origine), peut-être faut-il d'abord resituer les personnes dans un cadre socio-linguistique? La situation des cours n'étant qu'une situation particulière, elle ne peut être isolée de l'immersion sociale et linguistique des personnes.

L'usage des langues a pour objectif la communication. Peut-être faut-il être conscient des filtres qui facilitent ou entravent cette communication?

C'est pour éclairer cet aspect que nous reproduisons ci-dessous un extrait d'un texte d'Omer ARIJS, responsable de l'école d'Alpha de Mons-Borinage: "Situation sociale et enseignement linguistique" (1)

#### La situation linguistique des immigrés

(...) Dans bien des cas, les immigrés reconstituent en Belgique des communautés de leur nation d'origine (dans la famille, dans les quartiers, les cercles, comités, mosquées...). Dans leur vie quotidienne, beaucoup d'immigrés parlent essentiellement leur langue d'origine: le français n'y est qu'accessoire. Ils ne s'expriment pas en français. Le recours au français n'est qu'un recours utilitaire et obligé dans certaines situations.

Ce n'est que dans la mesure où ils sont régulièrement mis en présence de francophones dans les relations de vie quotidienne qu'ils éprouvent progressivement le besoin de s'exprimer réellement en français. Mais même alors le français reste une langue seconde.

Il faut donc constater qu'il y a une grande mobilité dans leur façon de se situer par rapport au français.

On peut résumer cette situation comme suit:

- importance prioritaire de la langue d'origine
- dans la vie quotidienne (dans les quartiers, au magasin, au travail...), la confrontation à la classe ouvrière belge les conduit à apprendre à s'exprimer en recourant aux codes directs (cfr. encadré)
- un certain nombre de situations de démarches (à l'école, chez le médecin, à la commune...) les mettent en présence de code élaboré et de langues techniques (surtout le langage administratif) (cfr encadré).

### Une distance énorme

Mais, quelle que soit l'attitude face au français, il faut souligner de toute façon le rôle capital de l'appartenance à d'autres sociétés d'origine, d'autres cultures d'origine, d'autres langues d'origine. Et aussi l'appartenance dans les sociétés d'origine à des régions particulières, des classes sociales et des couches sociales particulières. Il faut tenir compte aussi que, dans les sociétés d'origine, des codes linguistiques différents existent aussi et que les immigrés viennent de classes populaires et utilisent, non les codes linguistiques officiels, mais les codes populaires.

On voit donc l'extraordinaire complexité de la situation linguistique des travailleurs immigrés.

Situés, au départ, dans une culture donnée (non seulement culture nationale mais aussi culture régionale et culture de classe sociale), ils s'expriment dans la langue qui correspond à cette culture. Arrivant en Belgique, ils sont confrontés à des codes linguistiques qui correspondent à des situations culturelles et sociales différentes. Ils essayent de se situer, mais ils sont écartelés. Ils produisent d'ailleurs très souvent une langue à eux qui traduit cet écartèlement, une langue qui n'est ni du français ni leur langue d'origine.

Pour le travailleur belge, la distance est déjà grande vers le code élaboré de la classe dominante.

Pour les immigrés, la distance est énorme. D'autant qu'affronter une autre langue, ce n'est pas découvrir comment se "traduit" une langue d'origine: c'est affronter une autre logique, une autre culture, un autre système de valeurs, une autre organisation sociale. Tous ces éléments, sont, en effet, présents dans la langue.

### Un exemple: le turc

Regardons un instant le turc officiel. Il fait apparaître un certain nombre de différences linguistiques qui révèlent des différences sociales et culturelles.

En turc:

- pas de masculin
- pas de féminin
- pas d'articles
- presque pas de propositions subordonnées
- les adjectifs ne s'accordent pas
- le verbe se met à la fin de la phrase
- le système de la conjugaison distingue deux sortes de présents (un présent général et un présent immédiat),



deux sortes de passés (un passé de constatation, un passé d'ouï-dire)...

- les prépositions sont le plus souvent inexistantes: les relations entre les mots s'expriment par des suffixes.

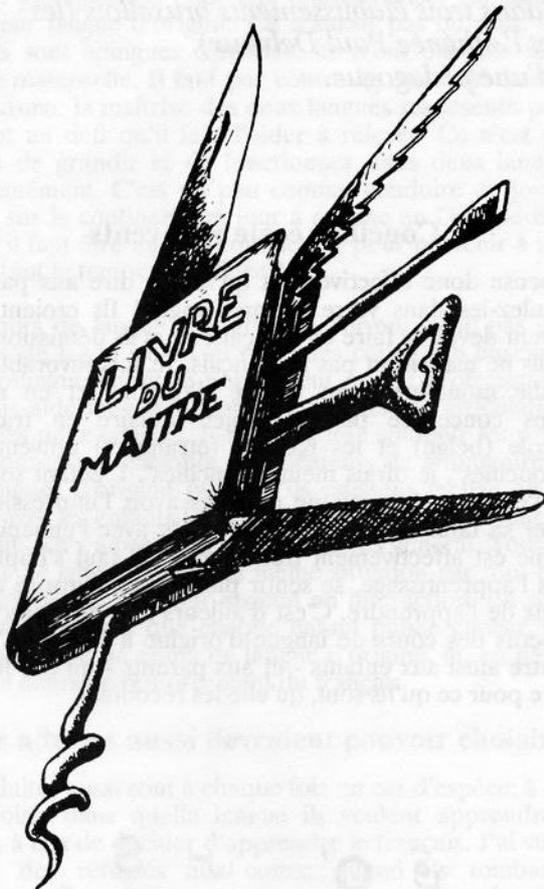
Toutes ces caractéristiques ne sont pas seulement d'ordre linguistique. Elles sont d'ordre culturel et social. (...)

### Les cribles socio-linguistiques

Au moment où une communication a lieu entre des personnes, tout un système de cribles fonctionne. Il dépend d'eux que la communication passe ou ne passe pas.

La situation sociale globale joue en premier lieu: classe sociale, appartenance régionale et culturelle. De même la personnalité joue un rôle (situation psychologique). Jouent aussi certains éléments du contexte immédiat dans lequel se fait la communication: rapport de pouvoir réciproque des personnes qui communiquent, affinités ou antipathies, le cadre et l'environnement.

En lien avec la situation sociale, les facteurs linguistiques sont des filtres supplémentaires. Avant tout les codes linguistiques utilisés (élaboré ou direct), mais aussi les niveaux de langue (ils varient avec les différents types de communication: au téléphone, on ne parle pas comme lors d'une visite médicale où lorsqu'on reçoit des amis chez soi) et les éléments du système linguistique (crible



### Code élaboré et code direct

#### 1. Le code élaboré (code de la classe dominante)

- La langue est considérée pour elle-même: on joue avec la langue, on s'écoute parler, la langue est un art (stylistique, poétique, rhétorique), on réfléchit sur la langue (linguistique, philosophie du langage).
- La syntaxe comporte de nombreuses variantes: un même message peut être exprimé par le recours à des tournures diverses.
- La syntaxe est compliquée: elle recourt à des formes verbales difficiles (subjonctif...); elle utilise le passif; elle emploie des conjonctions rares (vu que, bien que...), des propositions subordonnées, beaucoup de prépositions, pronoms impersonnels ("il", "on").
- Le lexique est dominé par la volonté d'employer le "mot propre", les adjectifs et les adverbes rares.
- Beaucoup d'énoncés sont égocentriques (usage du "je").
- Volonté d'exprimer la nuance, la distinction par le recours à tout un système compliqué de moyens hiérarchisés et de tournures précises.
- Expression des sentiments individuels par l'intermédiaire de structures manifestant des relations subtiles entre les phrases, les groupes de mots et les mots.
- Organisation de la pensée selon une logique construisant une argumentation où interviennent les causes et les conséquences.
- Elaboration d'un langage abstrait.
- La norme est toujours présente: "ceci peut-il se dire ou non? Est-ce français ou non?".

#### 2. Le code direct (code de la classe ouvrière)

- La langue n'est pas considérée en elle-même, mais comme un simple outil pour la communication. Les figures de style n'ont donc pas d'importance.
- La syntaxe est rigide: elle accepte assez peu de variantes dans l'utilisation des structures qui permettent d'exprimer un message.
- La syntaxe est simple: elle utilise des formes verbales courantes, l'actif plutôt que le passif, peu de conjonctions, peu de subordonnées, peu de prépositions, peu de tournures impersonnelles, peu d'adjectifs et d'adverbes.
- Les énoncés sont sociocentriques: usage de "tu", "vous", "ils"... plus que "je".
- Les impressions individuelles ne sont qu'implicites.
- On ne se tient pas à un sujet; l'information est désorganisée: on n'hésite pas à passer sans transition d'un thème à un autre.
- Appel au consensus par des retours à des expressions demandant l'accord des auditeurs (D'accord? Ca va? Tu comprends?).
- Raccourcissement de l'argumentation, voire suppression de l'argumentation. On donne de suite la conclusion, car la preuve de ce qu'on dit ne se trouve pas dans l'argumentation, mais dans la relation sociale entre celui qui parle et celui qui écoute.
- Absence de référence à la norme.

On constatera que les codes linguistiques sont opposés surtout en ce que l'un est bien adapté à l'expression individuelle tandis que l'autre est bien adapté à l'expression de la solidarité de groupe.

Cela ne permet pas de dire qu'un code est en soi plus pauvre que l'autre, même si, dans la société, les rapports de force appauvrissent le second au profit du premier.

phonologique, crible lexical, crible grammatical; les conventions de l'oral et celles de l'écrit).

Il faut tenir compte, enfin, de tous les éléments non dits: gestes, mimiques, mais aussi silences et sous-entendus. S'il y a ambiguïté, ne fût-ce que sur l'un ou l'autre de ces éléments, la communication ne passe déjà plus pleinement (...).

(1) In L'enseignement du français à des enfants des travailleurs étrangers: introduction générale, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, document d'information de la séance des 30 et 31 janvier 1981. Le titre et les intertitres sont de la rédaction du Journal de l'Alpha.

# *Interculturel et apprentissage d'une langue autre*

*La présence dans les groupes d'alpha de personnes de multiples cultures crée une situation interculturelle de fait; les différences ne peuvent pas ne pas se manifester, les relations en sont transformées, l'image de soi et des autres évolue inmanquablement. Et l'idéologie d'ouverture, d'accueil, d'écoute... favorise les échanges. Très généralement, dans la pratique de l'alpha, il y a pas mal d'échanges, pas mal de place faite aux histoires particulières, aux cultures. On discute beaucoup, on apprend les uns des autres... Pourtant vient le moment où l'échange est stérilisé, car notre culture est dominante, et cela se ravive notamment au moment de l'enseignement du français par ce qu'il impose comme étalons de pensée et de sensibilité...*

## *La langue, moule à penser et à sentir*

Une langue est plus qu'un simple instrument d'expression, elle est notamment aussi un moule à penser et à sentir d'une façon et non d'une autre. Ainsi, en français, on est contraint de penser et sentir chaque chose soit au masculin, soit au féminin, puisque tout nom a un genre. En turc, il n'y a ni masculin ni féminin; dans cette langue, on peut donc penser et sentir les choses en dehors des catégories masculin/féminin. On a là plus qu'un détail technique, qu'une difficulté à l'apprentissage du français pour les immigrés turcs. On a, dans les deux langues, des possibles et des interdits différents qui marquent les sensibilités, les valeurs, les jugements, les actes, les rapports sociaux. Que dire, autre exemple, de l'arabe où le mot *mer* (*bahr*) est masculin? De l'espagnol où il est le plus souvent masculin, mais peut être aussi féminin? Si la mer est généralement symbole de la dynamique de la vie (à la fois image de la vie et de la mort), comment les matrices culturelles les plus enracinées sont-elles affectées par la masculinisation ou la féminisation des symboles fondamentaux? L'apprentissage du français offre donc non seulement un matériau linguistique pour se situer ici, mais aussi des normes pour vivre, évaluer ses expériences, orienter ses valeurs, distinguer le permis, l'interdit, le convenable, l'obligatoire, le reconnu, l'exclu... S'articulant à tous les autres processus d'intégration/normalisation, la langue joue son rôle de repère du bien dire, du bien penser, du bien sentir.

## *Le creux de la langue*

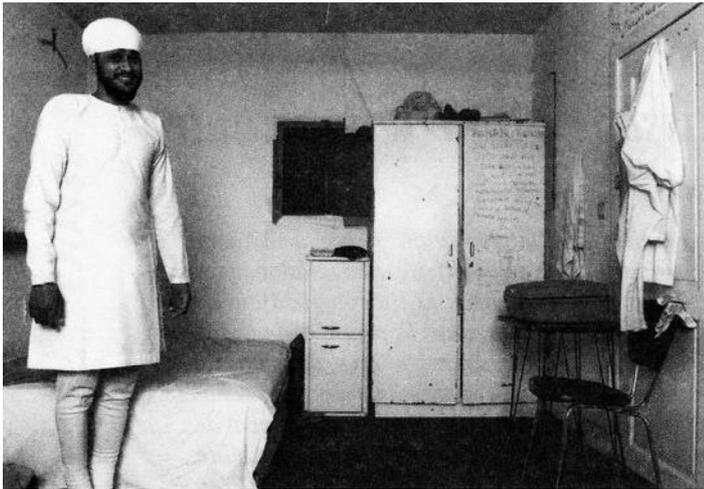
Mais toute langue comporte sans doute aussi en elle-même des possibilités d'inter-culture, car aucune langue ne colle à son objet, aucune ne par-

vient à dire ce qu'elle prétend dire. Elle s'insinue entre le dit et le non-dit, entre ce qui peut être dit et l'indicible. Nous expérimentons tous les jours que nous ne parvenons pas à nous exprimer vraiment, que nous ne parvenons pas à recevoir vraiment ce que les autres nous expriment, que nous ne parvenons pas nous-mêmes à entrer dans nos propres mots, etc... A mesure même que la langue pose ses mots, elle augmente son énigme. Ses significations échappent sans cesse. Donnez un texte à dix personnes différentes, elles l'interprètent chacune à leur façon et chacune, selon le moment, offrira des interprétations changeantes. Ce creux de la langue, ce flou irrémédiable est aussi son ouverture à une infinité d'altérités: chacun peut s'en approprier de façon neuve. Travailler la langue dans son flou, c'est mettre en cause sa fonction normalisante.

L'apprentissage des langues est souvent mené comme si la langue enseignée était un ensemble clair de formes bien identifiables, façonnées par ses règles, comportant ses significations précises: sons, mots, bouts de phrases, structures de textes... Dans ce cas, on cherche à enseigner la langue telle qu'elle est ou, au mieux, telle qu'elle fonctionne précisément dans les diverses situations de la vie réelle, concrète (par exemple, pour prendre le train, aller à la poste, chercher un emploi). Formules stéréotypées, prêtes à l'emploi. Dans ce cas, à chacun d'intégrer la langue comme un donné, comme quelque chose de statique.

## *Une pédagogie de langue multiple*

Une autre démarche, plus fine, permettrait à chacun d'affronter une langue autre à partir de sa sensibilité personnelle, de son histoire personnelle et de travailler à partir de tout l'espace de réinvention que comporte la langue autre, tout comme d'ailleurs la



Bruxelles intime, H. BERTIAU, Labor & C.F.C. Ed., 1990

langue de départ. Une langue peut alors devenir un espace de rencontre, de diversité, de parler multiple. Et surtout s'il y a confrontation entre deux langues ou même plus. La démarche de base n'est plus: on dit comme ceci; on écrit comme ceci; dans telle circonstance, on dit ça ou ça. Elle est brassage d'un énorme matériau de langue dans lequel chacun pioche pour recréer sans cesse de la langue multiple. La règle ou plutôt le code n'intervient que secondairement comme point d'appui.

6

La langue d'origine a généralement peu de place dans les cours d'alpha. Au mieux, des formateurs se sont informés ou ont appris des éléments de la langue d'origine des participants. Souvent cela leur permet de comprendre mieux les difficultés dans l'apprentissage du français; cela les ouvre aussi à une autre façon de voir l'existence. Si, en arabe, par exemple, la conjugaison ne comporte pas de passé, de présent, de futur, mais un mode accompli et un mode inaccompli..., si, en turc, il n'y a ni masculin ni féminin..., c'est aussi que les rapports à l'existence, à la société, aux autres, à soi sont autres qu'en français où l'on est tenu de s'exprimer en se situant dans le temps, où l'on est tenu de s'exprimer soit au masculin, soit au féminin. Nous comprenons un peu mieux alors que l'autre est vraiment différent.

Nous restons pourtant alors encore au bord d'une pédagogie qui mettrait en oeuvre un travail interculturel recourant à la rencontre des langues elles-mêmes. Les participants pourraient nous expliquer comment ça se passe dans leur langue pour dire ceci, ressentir cela, apporter telles distinctions, argumenter ainsi, quels sont les mots clefs de leur vie. On pourrait partir d'un texte en leur langue: à

eux de nous le commenter, à tous les membres du groupe d'interagir avec leurs différences. On pourrait réinterroger le français à partir de tout ça, dans ses mots, ses sons, ses phrases, le faire bouger, l'enrichir de ce choc culturel.

### Un exemple

Je pense à des phrases souvent affichées dans des locaux d'alpha comme: *Je suis arrivé en Belgique il y a 5 ans*. Phrase apprise pour l'utilité, pour pouvoir se présenter. Elle comporte pas mal d'autres possibilités de travail. Comment chacun vit-il cette phrase et chacun de ses mots? On pourrait, par exemple, se demander: qui est ce *je*? Est-ce que tout ce *je* est arrivé en Belgique? Il y a un *je* qui n'a jamais quitté le pays d'origine et qui a pas mal à dire encore. Comment chacun dans le groupe vit-il cela?... *Suis* se réfère à plus que l'emploi obligatoire de l'auxiliaire être: peut-il ici désigner un état d'être arrivé? Comment chacun dans le groupe vit-il cela? Et aussi les Belges. Et aussi le formateur. Et la Belgique, comment chacun se la représente-t-il? Quels mots utilise-t-il pour en parler? En français, mais aussi dans sa langue? Et quel est le poids de tous ces mots dans ces diverses langues? Etc... On le voit, il y a place pour un travail de critique du langage, ou mieux une sensibilisation réciproque à la vie des mots.

*Orda bir köy var uzakta...* C'est le début d'un poème turc de Ahmet Kutsi TECER. On peut traduire: *Là-bas, il y a un village au loin...* Même si je ne comprends pas le turc, ce poème peut être le départ de tout un travail dans le groupe. Les Turcs du groupe peuvent en parler, dire comment ils le vivent, proposer une traduction, commenter tout ce qu'il y a en-dessous des mots... On peut faire des tours de table où chacun dira ce qu'il «fait» du poème turc: quand arrivera mon tour, je dirai comment je le ressens, par exemple, que c'est le pendant de *Je suis arrivé en Belgique*, que le mot *uzakta (loin)* me frappe, que ce vers exprime comme leur village est loin et grande sans doute la blessure... On peut écrire ensuite en français quelque chose qui fera écho à tout ce qui aura été échangé sur ce vers et ce poème dans le groupe; le texte inclura peut-être qu'on est arrivé en Belgique il y a 5 ans, mais la signification de cette phrase aura été amplifiée, contrastée, remise en cause, resituée dans une histoire, par rapport à des matrices culturelles, à une expérience. D'autres tours de table

permettront à chacun de dire une impression sur chacun des textes qui ont été écrits à partir du poème turc.

Au-delà de la mécanique d'animation ici présentée sommairement pour ouvrir une démarche, il y a des attitudes qu'on ne peut décrire ici. L'échange des cultures et des langues ne se fait pas par recettes; il est instauration permanente d'une présence à l'autre dans l'autre, à l'autre en soi telle qu'on en soit choqué et déstabilisé; on est généralement assez incapable de réelles rencontres de l'altérité dans ce qu'elle a de plus déstabilisant; on se fait des autres à sa mesure, à sa convenance. On est piégé par une idéologie de l'aide qui fonde quasiment toute la pratique du travail social et de la formation; quand il faut aider les «analphabètes» à s'en sortir, les immigrés à s'intégrer, il n'y a pas de place réelle pour l'autre dans ce qui le fait autre, même si, surtout si, on croit le contraire.

### *Le formateur*

Le rôle du formateur est important. Sa propre sensibilité marque celle du groupe. S'il ouvre l'échange en permettant à chacun d'avoir son espace d'expression et de création, il se passe autre chose que s'il ouvre une discussion où certains prennent toute la parole ou que s'il intervient lui-même sans cesse pour orienter l'évolution de la discussion. Même s'il laisse le maximum d'espace aux participants, il ne peut empêcher que sa sensibilité propre se projette sur le groupe et conditionne dès le départ les normes que le groupe intégrera subtilement. Il ne doit pas édicter de règlement pour cela; sa manière d'être est plus éloquente, plus marquante et plus influente que tout discours. Il rend possible ou empêche le travail interculturel du groupe. Il permet qu'il soit de surface ou s'approfondisse. Le groupe résiste à ses consignes, refuse d'aller là où il désire le conduire, mais la marque que le formateur a posée au départ, celles qu'il pose ensuite sont des repères incontournables pour l'histoire du groupe.

Les images que le formateur a de l'interculturel, ses fantasmes sont une composante essentielle de ce qui va se passer. Mais il n'est pas le seul à apporter des images, des désirs, des fantasmes, des idées, des expériences. L'espace laissé à l'expression de



*Bruxelles intime, op.cit.*

toutes les altérités peut créer une distance vis-à-vis de la marque du formateur, lui donner en même temps une relativité et une signification de déclencheur d'ouvertures et de nouveautés.

Dans la pratique, il est bien difficile de se situer ainsi, car il faut quitter toute position aidante. Jusqu'où le peut-on? Il faut quitter la position du formateur détenteur du savoir (celui qui sait la langue normative ici en Belgique, celui qui sait ce qui est bon pour le groupe). On croit trop vite qu'on a quitté ces positions autoritaires alors que nous en sommes inconsciemment imprégnés. Nous nous positionnons inévitablement de manière ambiguë. Etre «formateur», c'est tout un travail sur notre position, c'est être en crise sur la position de «formateur» et sur le langage du «formateur» que «je» suis.

*Une langue est toujours un système pour en comprendre une autre, il n'y a pas de langue en soi, de culture en soi, ça se sclérose à partir du moment où il y a repli. Le mot de l'autre dans la langue est ce qui la fait évoluer, aucune langue n'est fermée, sauf peut-être les rituelles, et encore. (Nabile FARES<sup>1</sup>)*

Omer ARRIJS  
Alpha Mons-Borinage

<sup>1</sup> FARES Nabile, *La parole plurielle*, in *Autrement, Ecrire aujourd'hui*, n°69, avril 1985, p. 148.

## «Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino»<sup>1</sup>

*Les lieux de formation d'adultes, surtout lorsque celle-ci consiste en cours d'alphabétisation, sont habités par la réalité socio-économique et socio-culturelle de la population de nationalité ou d'origine étrangère. Autrement dit, le fait qu'une grande majorité de cette population, au regard des conditions de scolarité, de revenu, de logement, ..., est de milieu populaire, que la durée de séjour migratoire, remontant parfois à plus de 50 ans, se traduit par la cohabitation de plusieurs générations aux profils différents ne peut pas être sans incidence sur l'offre et le contenu des formations offertes à ce public.*

*Au vu de cette réalité, la question que l'on est en droit de se poser est la suivante: qu'est-ce que la reconnaissance de ces faits a comme conséquence, premièrement, sur la manière de prendre en considération ce public dans les actes professionnels d'enseignement; deuxièmement, sur la manière d'en tenir compte dans les modalités d'apprentissage; et, troisièmement, sur la manière de concevoir la composition et le profil des équipes pédagogiques?*

### **L'attitude interculturelle n'est pas spontanée...**

18 Dans l'un de ses nombreux articles, Margalit COHEN-EMERIQUE<sup>2</sup>, psychosociologue française qui s'est penchée sur ce type de question et qui a formé, entre autres, l'équipe de formateurs et formatrices du CBAI à son approche, explique que *«lorsque l'acte professionnel se déroule auprès de personnes issues de milieux culturels différents, il s'agit là d'une situation d'interculturalité définie comme une interaction entre un professionnel porteur d'une identité, synthèse de ses appartenances multiples: nationale, régionale, religieuse, classe sociale, origine, profession, mission institutionnelle, toutes s'intégrant de façon unique en fonction de la trajectoire de vie et de la personnalité de chacun, interaction donc avec un autrui, groupe, porteur d'une identité très différente de par ses appartenances sociales, culturelles auxquelles s'ajoute son statut de migrant ou de réfugié politique, et en processus d'acculturation dans le pays d'accueil».*

Ces propos impliquent au moins deux choses essentielles au regard de notre sujet.

Tout d'abord, ils forcent à voir que les données culturelles peuvent influencer dans l'acte d'apprentissage: «l'apprenant» (homme ou femme) n'existe pas en tant que tel, il a un passé précis, un présent, une condition particulière, des projets spécifiques. Comme le disait DON MILANI dans l'ouvrage *Lettre à une maîtresse d'école*: «Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths».

Ensuite, il convient de voir, dans la même perspective, que le formateur (ou la formatrice) n'existe pas non plus en tant que tel: il a aussi un passé, une manière de concevoir son métier, ses projets, et il n'est pas indifférent que ce formateur, belge de souche ou non, provienne d'une telle classe sociale ou d'une autre, soit le fruit d'une telle histoire personnelle ou d'une autre, à côté du fait qu'il a été formé au métier d'«alphabétiseur».

Si ces «deux parties» - apprenant/apprenante et formateur/formatrice - sont en présence autour de la «même langue», en l'occurrence le «français», on pourrait dès lors dire, comme Margalit COHEN-EMERIQUE<sup>3</sup>, que *«l'on peut parler la même langue et ne pas se comprendre car on n'a pas de références communes, chaque concept sous-tend une signification liée à une réalité socio-culturelle et un univers mental différent».* Exemples cités par la psychosociologue: *«les expressions telles que respect des parents, honneur, pudeur, regard, quoi qu'exprimées en français, auront un sens très différent suivant qu'elles sont énoncées par un Malien, Portugais, Maghrébin, car elles s'inscrivent dans la configuration de sens propre à chaque société et sont le support de l'identité de la personne. Ce problème se pose pour toute communication. Il est amplifié lorsque les interlocuteurs sont originaires de sociétés très différentes».*

L'attitude interculturelle n'est donc pas quelque chose de spontané, car spontanément on reproduit ce qu'on a appris, senti, toujours cru... et il faut



*Bruxelles intime, op.cit.*

souvent moins d'efforts pour être «dans le semblable» que lorsqu'on est confronté «au différent». Cette attitude relève donc bien d'une démarche volontaire, démarche qu'il ne suffit pas de décréter, mais à laquelle il faut s'entraîner: c'est là le coût à payer si l'on veut échapper aux attitudes «d'assimilation» («l'autre est le même que moi ou va le devenir avec le temps») ou «d'indifférence» («pas de mélanges, pas de problèmes, c'est l'apprentissage du français que nous avons en commun»).

Remarquons-le, c'est bien parce que l'attitude interculturelle relève du volontaire qu'elle ne peut s'acquérir, au travers d'un entraînement, que s'il y a effectivement une demande dans le chef de celui qui se forme à cette attitude. Autrement dit, il n'y a guère de grands résultats à espérer si la personne qui débute une formation à l'interculturel ne «désire» pas comprendre les malentendus éventuels dans la relation professionnelle avec des publics d'origine étrangère, si elle n'admet pas l'hypothèse de base que les situations insatisfaisantes qu'elle expérimente dans cette relation ont ou, à tout le moins, peuvent avoir comme cause une différence culturelle.

### *Travailler l'attitude interculturelle*

19

Sur base des constats qui précèdent, Margalit COHEN-EMERIQUE a développé la méthode dite des «incidents critiques» ou des «chocs culturels», à partir de laquelle elle propose une analyse de situations concrètes qui posent question ou suscitent des problèmes. Cette méthode s'articule à partir d'une triple démarche, conditions pour prendre en compte l'interculturalité des relations et des situations. Il s'agit de la décentration, de la pénétration du système de l'autre et de la négociation ou de la médiation.

1. Se décentrer, c'est prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner ses cadres de références («ses lunettes pour lire le monde»), en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle...) intégrées dans une trajectoire personnelle.

2. Comprendre, c'est d'abord sortir de soi, s'excentrer pour se placer du point de vue de l'autre: c'est une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour la découverte des lignes de force qui,

dans une culture, s'ordonnent autour de référentiels de base et de signifiants fondamentaux, interprétés et intégrés de façon unique par la personne.

3. La prise de conscience de l'importance de négocier ou de se mettre en position de médiation «sera facilitée en rendant explicite ce qui est implicite, car l'émergence de l'implicité clarifiera les oppositions qui souvent ne sont pas des antagonismes entre normes et valeurs, mais des différences de priorité accordées à des valeurs universellement partagées»<sup>4</sup>.

«La méthode dite des «incidents critiques» (ou «chocs culturels») est donc fondée sur le principe que la décentration ne peut s'opérer que dans le heurt avec le différent. C'est-à-dire que l'autre, par ses comportements, ses attitudes qui nous paraissent les plus étranges, choquants, va en quelque sorte jouer comme révélateur de nous-mêmes. Le choc culturel fonctionne comme miroir de sa propre identité: par le malaise qu'il suscite, à condition de s'y arrêter, il permettra d'accéder à la différence des cadres des références culturels.

20

S'arrêter au «choc culturel», c'est aussi être attentif aux valeurs implicites, «images guides» au travers desquelles sont décodées et évaluées de nombreuses situations professionnelles. Images dénommées «guides» car elles sont puissantes et chargées d'affects, plongeant leurs racines dans l'identité professionnelle, institutionnelle, socio-culturelle et individuelle des formateurs(trices) et d'autres professionnels.

Ces images guides concernent en particulier:

- le statut égalitaire de la femme et son émancipation,
- l'éducation libérale des enfants qui stigmatise les châtements corporels,
- la religion cantonnée au domaine du privé,
- l'autonomie et l'indépendance liés à la notion individualiste de la personne.

Toutes reflètent les acquis de la modernité.»<sup>5</sup>

Margalit COHEN-EMERIQUE les a aussi dénommées «zones sensibles» de l'interaction interculturelle parce que l'autre, s'il ne partage pas ces images guides, renvoie par ses conduites à des «archaïsmes» qui constituent une menace pour les nouvelles identités forgées à force d'effort et de luttes par les processus d'acculturation qui traversent les sociétés modernes depuis des décennies.

Autrement dit, si en tant que professionnelle et femme, je me suis battue pour des valeurs telles que l'autonomie individuelle, la laïcité ou la mixité éducative..., toutes autres valeurs mises en avant, comme la priorité accordée au groupe d'appartenance, aux croyances et comportements religieux ou la différenciation sexuelle, peuvent me mettre en situation de «menace identitaire». Elles font en effet ressurgir en moi ce contre quoi je me suis opposée.

Dans les faits et les situations quotidiennes, cette confrontation de cadres de référence culturels différents se situe souvent chez les apprenants et parfois chez les formateurs «à l'intérieur d'eux et n'a pas seulement lieu «entre les uns et les autres».

Reconnaître que cette complexité existe, qu'elle fait partie du contexte de la formation d'adultes, qu'il est possible et nécessaire de «s'en occuper», et qu'il est important d'y être formé, c'est prendre en compte «l'interculturalité» dans les relations professionnelles.

A ce titre, comment ne pas voir, d'ailleurs, que, à compétences égales ou semblables, la mixité culturelle des équipes pédagogiques des formateurs et formatrices d'adultes en alpha devrait être un fait incontournable, comme allant de soi. Ce serait le témoignage concret que l'interculturalité est non seulement possible en milieu professionnel mais, surtout, qu'elle est légitime et source d'enrichissement et de complémentarité.

Christine KULAKOWSKI

Centre Bruxellois d'Action Interculturelle

<sup>1</sup> DON MILANI, *Lettre à une maîtresse d'école*, Mercure de France, Paris, 1977.

<sup>2</sup> Actes du Colloque de Nancy *Sur la pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens: la formation des enseignants pour une approche interculturelle*, 1993.

<sup>3</sup> 2ème Colloque européen de l'ARIC les 6-7-8/10/1987 à Fribourg: *Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles*.

<sup>4</sup> Citation de Carmel CAMILLERI lors d'une conférence donnée à l'Institut du Monde arabe à Paris en février 1991.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, cf. note 2.

# La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère

Atelier : même intitulé

*Pour nous, au GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), tant en langues que pour d'autres savoirs et savoir-faire, dans 'co-construction des savoirs', tous les termes ont leur importance : pour apprendre, il s'agit de construire ensemble ses savoirs. C'est la situation d'apprentissage mise en place qui permet un processus de construction individuelle et collective dans l'échange, la coopération et la confrontation, véritables gages d'une émancipation individuelle et collective.*

Reprenons un à un les termes de l'intitulé.

## Construction

Il n'y a de savoir que construit. Dans une perspective de construction de savoirs – en langues particulièrement, mais pas seulement – il ne s'agit pas d'ingurgiter des listes ou des emplois mais d'intégrer une nouvelle information dans un ensemble déjà construit. Pour retenir cette nouvelle information, il faudra reconstruire ce qui est déjà connu, réélaborer de nouveaux réseaux de signification. Si la langue se construit, c'est par tâtonnements, essais, erreurs, réajustements, etc. Ceci, du côté de l'apprenant.

Du côté de l'enseignant ou du formateur – qui est aussi un apprenant, non seulement lorsqu'il est en situation de formation, mais tout au long de la vie, soucieux d'avancer dans sa réflexion et dans sa pratique – il y a tout autant construction de savoir, même si les enjeux et les mobiles ne sont pas les mêmes, ni les méthodes ou les bénéficiaires.

Construire, c'est bâtir, suivant un plan déterminé, avec des matériaux divers, des dispositifs ou des situations d'apprentissage, les supports n'étant souvent que des prétextes à cet apprentissage.

Construire c'est aussi faire ou fabriquer un objet complexe. Une situation susceptible de déboucher sur un apprentissage, c'est un objet complexe. Il s'agit donc de réfléchir à comment on peut faire exister un système complexe en organisant différents éléments.

Construire c'est aussi élaborer, forger, imaginer. C'est donc ce qui peut être le quotidien des enseignants et des formateurs car ils sont aussi créateurs, inventeurs, concepteurs de leur pratique, ce qui leur permet de rendre à leur tour leurs apprenants créateurs. La pratique pédagogique n'est pas du prêt à porter mais du sur mesure. Les enseignants et formateurs sont obligés d'imaginer pour inventer de nouvelles pratiques et c'est en les analysant qu'ils inventent de nouveaux savoirs. Le travail sur les contradictions qui s'y révèlent débouche sur l'invention de nouveaux outils de formation pour les dépasser.

## Co-construction

Si c'est toujours un sujet qui apprend, il ne peut, pour autant, construire son savoir qu'en interaction avec les autres, dans la coopération, mais par voie de conséquence dans la confrontation des opinions différentes : c'est le conflit socio-cognitif. Une pédagogie socio-constructiviste se centre sur le sens des apprentissages, en les incluant, par exemple, dans un projet, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplacements, oblige l'enseignant à se positionner autrement dans la classe.

C'est dire que pour nous la co-construction n'est pas tant au service de l'apprentissage que constitutive de l'apprentissage. Ce n'est pas un élément facilitateur ou susceptible d'améliorer l'apprentissage, mais c'est ce qui constitue plutôt l'élément essentiel de l'apprentissage.

## Apprentissage

Il ne suffit pas de maîtriser les contenus de la discipline qu'on enseigne : l'enseignant ou le formateur ne peut transmettre – directement – son savoir, tel quel, à l'apprenant. Il peut s'illusionner un temps mais la réalité va rapidement résister. La transmission sociale des savoirs – d'une génération à une autre – ne peut se réaliser sans un processus de construction personnelle qui s'opère, dans un faire, lorsque le sujet est confronté à des situations d'apprentissage.

Prenant appui sur cette primauté de l'action, la question de l'enseignant et du formateur va davantage être de savoir ce qu'il va faire faire à ses apprenants, plutôt que ce qu'il va leur faire dire.

Pour cela, il sera amené à inventer de nouvelles pratiques avec comme fils conducteurs :

### - les enjeux de la communication

La place de la gestuelle, des mimiques que l'on met en œuvre pour communiquer lorsque la langue fait défaut. L'intonation



tion, les répétitions, les reformulations qui permettent de se faire comprendre de l'autre. Ce qui mobilise l'apprenant dans une activité de communication c'est moins d'avoir à donner une information qu'avoir à convaincre, à obtenir de l'autre un service, un renseignement, à retenir son attention, voire à le séduire. Le vocabulaire, la prononciation et la diction prennent alors toute leur place parce qu'ils deviennent nécessaires à la communication.

#### - la construction de la langue

La première question que doit se poser l'enseignant c'est : qu'est-ce que je vais leur faire faire pour qu'ils puissent dire ? Répondre à des questions ou décrire un objet que tout le monde a sous les yeux ne permet pas un réel travail de la langue. Expliciter le contenu d'une affiche, faire un compte-rendu du travail réalisé en groupe, prendre part à un jeu de rôle préparé collectivement permet une utilisation de la langue autrement plus intéressante.

Le vocabulaire nécessaire à la prise de parole, tout comme la grammaire, se construisent dans des situations de recherche, à partir, par exemple, de corpus apportés par l'enseignant ou fabriqués par les apprenants et qui permettent un questionnement et une élaboration collectifs.

#### - les supports et les pratiques

Le support n'est pas une fin en soi mais un prétexte pour un faire qui débouche sur une production de langue. L'enseignant, le formateur ne sont pas la seule référence, la seule ressource. Les apprenants doivent pouvoir puiser de l'information et des moyens de faire et de dire dans des ressources variées (écrits, enregistrements, productions sociales...). Il y a urgence à dépasser les pratiques les plus usuelles où l'enseignant, le formateur est le pivot autour de qui tout s'organise et passer des questions posées par lui seul – et dont il connaît forcément la réponse – au questionnement collectif qui débouche sur la recherche de chacun et de tous.

Et enfin, l'enseignant doit créer les conditions pour qu'une situation d'apprentissage puisse permettre de faire construire la coopération et l'émancipation individuelle et collective. Car on n'apprend pas seulement des contenus mais aussi, à travers les situations dans lesquelles on a été placé durant l'apprentissage, des modes de faire et des comportements. Comment travailler dans la coopération si on n'a jamais été invité à échanger dans un groupe à propos d'un objet de savoir, en acceptant d'entendre les arguments des autres, en en discutant plutôt qu'en les niant ?

Il ne s'agit pas de devenir de bons techniciens de la pédagogie. Notre travail d'enseignant ou de formateur est davantage de permettre la construction d'un rapport dynamique à la langue, une langue investie par la personne, et non pas observée de l'extérieur comme un objet neutre à commenter. Une langue imprégnée de subjectivité qui constitue la vie sociale de la classe ou de la formation elle-même, une langue imprévisible souvent, très différente des listes de structures et de fonctions langagières préfabriquées et enseignées telles quelles, plaquées sur une pensée d'élève guidée là où l'on veut qu'elle aille. Nous pensons que ce rapport social et subjectif à la langue est une des conditions pour que les apprenants



puissent y 'entrer', avant de commencer à construire l'exigence formelle qui leur est trop souvent demandée à priori. Nous proposons donc des activités où l'élève puisse se confronter avec des questions et des documents de manière personnelle et impliquante, argumenter, créer – des sketches, des poèmes, des discours, des chansons, des textes de tous types... –, dans la coopération et l'échange sans lesquels il ne sert à rien de parler ou d'écrire.

Maria-Alice MEDIONI  
Secteur Langues du GFEN

Pour approfondir :

- GFEN, **Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former**, Chronique sociale, Lyon, 2001
- GFEN, **Réussir en langues. Un savoir à construire**, Chronique sociale, Lyon, 2002 (2<sup>ème</sup> édition)
- GFEN, **(Se) construire un vocabulaire en langue**, Chronique sociale, Lyon, 2002

## DOSSIER

# Pourquoi pas? La logique pour apprendre à apprendre

Passée la période de rentrée où on observe dans nos cours des bataillons d'apprenants courageux, le déclin de l'enthousiasme s'amorce peu à peu: abandons, irrégularités ou blocages importants chez certains, qui les mènent au découragement ou au décrochage.

Plus le niveau est faible (que ce soit à l'oral ou à l'écrit), plus ce phénomène de blocage me paraît important.

### Les blocages: pourquoi?

J'ai essayé de recenser les causes principales de très faibles progrès dans mes cours chez certaines femmes qui fréquentent Dar al Amal:

- indisponibilité des facultés de concentration, due aux préoccupations qui leur encombrant la tête.
- le cours est parfois prétexte à rencontres où l'essentiel devient l'envie de communiquer en langue maternelle avec d'autres femmes. Mais chez certaines femmes, après un temps, une véritable motivation pour le cours peut prendre le relais d'un besoin de parler avec des compatriotes.
- la structure familiale rend parfois inopérante les acquisitions nouvelles en français, surtout chez les jeunes femmes turques vivant en famille élargie avec les beaux-parents. Ces femmes n'ont pas l'occasion d'exercer la langue; elles sont au contraire protégées du monde extérieur par le système familial où elles ont un rôle bien précis à jouer. Or, quelqu'un qui apprend est quelqu'un qui évolue. Et c'est cela même qui est souvent menaçant, voire interdit



Indisponibilité des facultés de concentration  
(source: UNESCO)

(par la belle-mère) dans ces familles.

- l'idée que les participants se font de l'école, du professeur, des élèves et de la manière dont on apprend en classe (soit par méconnaissance de l'école, soit par expérience (courte) de structures rigides et très répétitives à l'école).

Cette idée, c'est qu'on apprend en faisant seulement l'usage de mémoire et sans réfléchir, en répétant. Seuls ceux qui savent peuvent aussi comprendre; mais il ne faut pas chercher à comprendre par soi-même quand on ne sait pas. D'où la tentative d'accrocher quelqu'un qui sait (plus que soi) et de s'en servir comme médiateur, ou interprète... le plus longtemps possible.

Les femmes refusent d'habitude de voir qu'on leur demande des choses variées et refusent que leur sens logique soit mis à l'épreuve sur des matières moins quotidiennes et concrètes. Une difficulté de voir "à quoi ça sert directement" peut s'ensuivre chez certaines. Ceci s'inscrit dans une difficulté (du milieu social en général) de faire des projets personnels à moyen et à long terme. Car elles ne sont pas maîtres de beaucoup d'éléments dans leur vie. - fatalement, cela entraîne des manques de projets précis de ce qu'elles veulent faire de leurs apprentissages. Certaines veulent "tout apprendre", mais n'imaginent pas pour autant faire plus ou d'autres choses concrètement avec leur nouvelle langue. Mais si c'est pour rester comme elles le sont, le système (de dépendance) est tellement éprouvé, depuis tellement longtemps, que c'est difficile d'en changer.

- enfin, et c'est le plus important je crois, certaines ne savent pas comment tirer parti des possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes au cours. Elles croient que le savoir sort uniquement de la bouche du professeur. Elles se font alors réceptacles passifs de ce savoir qui viendra les remplir, passant aussi à côté d'un tas d'autres manières d'apprendre (et d'autres choses à apprendre!).

### "Les faire sortir d'elles-mêmes"

Il devient ainsi très difficile de leur faire:

\* Apprendre par les autres, en écoutant leurs essais et en profitant de leurs erreurs. Elles manquent d'ailleurs d'habitude de s'écouter dans d'autres contextes que des conversations privées ou de simples phrases de politesse

\* Travailler en groupe par simulations de situations, comme ballon d'essai pour manier des notions apprises en langue étrangère

\* S'impliquer personnellement dans les exercices: elles laissent spontanément agir celles qui se débrouillent le mieux dans le groupe, parce que "si on ne sait pas déjà, il vaut mieux se taire pour ne pas dire de bêtises".



"Les cordes du silence" Simone, artiste wallonne (source: UNESCO)

Les femmes doivent arriver à sortir d'elles-mêmes en développant une attitude active par rapport au savoir, tout en se pliant aux consignes de l'animatrice, ce qui leur permettra d'exercer d'autres façons de s'y prendre pour apprendre.

C'est pour cela que l'enjeu principal au cours d'oral est d'apprendre à apprendre, parce que c'est la condition sine qua non de la réussite de l'apprentissage et du passage ultérieur à l'écrit.

D'autre part, avec des gens analphabètes, on peut déjà préparer le terrain pour l'écrit, non seulement par la mise en place de structures de la langue, mais surtout par le développement de la logique et l'acquisition de certains réflexes importants pour apprendre au cours. Sans compter que la réussite de l'apprentissage dépend aussi de l'idée que les participantes vont se faire d'elles-mêmes, de leurs capacités d'apprendre, à "avoir la tête".

## Un bon tremplin

Comment?

L'utilisation de "Pourquoi pas?" comme méthode d'apprentissage de l'oral me paraît un tremplin excellent pour travailler sur ces deux axes qui s'interpénètrent:

\*Développer une attitude personnelle plus active par rapport au savoir et à la façon d'apprendre

\*Développer la logique nécessaire pour apprendre à parler, lire et écrire (observer, faire des hypothèses, comparer, déduire, généraliser, appliquer...)

\*Dans l'utilisation de "Pourquoi pas?", je m'appuie sur différents ressorts pour essayer de développer ces objectifs.

### I. "L'image du prof"

J'essaie qu'elles soit rassurante pour les participantes dans l'idée de donner une image de prof qui sait bien ce qu'il veut et qui est décidé à faire respecter dans le groupe quelques règles prioritaires. Plutôt autoritaire, donc. Mais en réalité, je ne fais rien d'autre que dégager ainsi un terrain pour que les participantes puissent s'entraîner au sport du français. Cela passe parfois par des affrontements et même des colères. Il faut protéger ce à quoi on veut arriver.

Exemple de ces règles:

\*Ne pas parler entre soi sa langue maternelle hors des pauses sous forme de "bavardages".

\*Quand la consigne est d'écouter, on ne parle pas.

Exemples de clous qu'il faut enfoncer toute l'année:

\*Mettre tout le monde au travail et pousser certaines à prendre la même place que les autres dans les activités, tout en respectant des implications et des rythmes plus lents.

### II. Des activités qui se bousculent

Il est important d'assurer cette image "conforme" du "bon professeur" aux élèves. Car on va les bousculer tellement en même temps qu'il faut laisser des repères immédiats en place.

Je leur demande en effet des attitudes nouvelles. Et je propose des activités qu'elles n'ont parfois jamais faites, ou oubliées depuis longtemps. L'idée est de mobiliser tout à tour le maximum de potentialités, pour apprendre tout en créant dans le groupe un esprit nécessaire pour travailler ensemble et être heureuses de se rencontrer, ce qui relaie dans un futur proche des objectifs à long terme parfois flous.

D'autres activités servent à développer des formes de logique dont les gens auront besoin pour faire des "déductions" personnelles sur la façon dont la langue fonctionne.

Ces activités sont de différents ordres:

\* corporelles (détente - prise de conscience de son corps - pouvoir de faire travailler séparément des parties de son corps: exercices de gym, mimes...)

\* expression symbolique d'un message à faire passer aux autres (dessins, mimes, jeux...)

\* travail de l'oreille: écoute, reproduction, expression autour de sons, bruits, voix. C'est très utile pour approcher la "musique" de la langue, mais aussi pour percevoir les tons utilisés et les sentiments qu'ils expriment. On travaille aussi sur des chants, comptines, ou phrases à répéter sur différents tons et rythmes

\* une série de jeux qui servent aussi à une meilleure communication entre participantes (attention aux autres - meilleure adaptation à leurs actions - petites situations où la parole débouche sur une action précise des membres du cours).

L'objectif est d'aider les gens à s'organiser entre eux à partir d'un certain stade pour appliquer certaines consignes. Ainsi, je vise à ce que les gens puissent s'appuyer les uns sur les autres pour se construire un savoir personnel.

### III. Et la logique?

Je ne prévois pas jusqu'à présent des exercices de "logique pure" dans les cours, bien que ça puisse être très intéressant.

Par contre, il y a des exercices prévus dans la méthode qui développent l'esprit logique. Je veille aussi à prévoir et imaginer des activités de renforcement ou d'entraînement à ces mécanismes (jeux, etc.) quand je vois qu'ils posent problèmes dans les activités.

Exemples d'exercices prévus par "Pourquoi pas?":

- des séquences bruitées qu'il faut mimer avant de répondre à des questions de compréhension "vrai/faux" en tableau à double entrée. Dans cet exercice de logique pure et de déduction, il faut auparavant avoir aussi observé les autres pendant le mime, parce que chacune a rapidement des "clés" différentes de compréhension et que leur assemblage aide beaucoup à comprendre le tout.

- il y a une logique spatiale à avoir lors des mimes (des situations audiovisuelles, par exemple) pour assurer les liens entre personnages et lieux.

D'autres exercices servent aussi de renforcement à des mécanismes d'ordre logique: par exemple, quand il s'agit de dessiner une histoire (compréhension à l'audition), on travaille par groupe et on fait comparer les productions: ce qui est semblable, ce qui est différent, retour au texte pour vérification de la réponse correcte ou plus complète.



Tenture en batik (Togo, source: UNESCO)

### IV. Les consignes: une "bagarre" permanente

A travers tous les exercices, il faut veiller au respect maximum des consignes et s'efforcer d'abord de les rendre claires et simples. Il faut se battre, parce qu'elles ne sont souvent pas comprises au départ (pas seulement pour une question de langue); mais aussi pour qu'elles soient maintenues (par exemple quand elles concernent la façon de travailler en groupe).

L'an passé, j'ai eu l'impression que c'était seulement en fin d'année que les femmes percevaient mieux ce que je voulais obtenir d'elles et commençaient à améliorer les résultats parce qu'elles comprenaient mieux le procédé. Preuve pour moi qu'il faut donner l'occasion plusieurs fois de refaire les mêmes genres d'exercices pour aider les participantes à améliorer leurs tactiques et leurs résultats.

Toutes les consignes visent:

- à donner une méthode de travail
- ou à améliorer la communication dans le groupe par une attention aux rôles des autres
- ou à s'inquiéter de la cohérence du travail des gens entre eux
- ou à veiller à l'implication de chacune dans le travail demandé.

Je propose aussi parfois des jeux ou exercices sur un thème très simple ou très concret (par exemple: le thème des vacances et de la préparation des bagages à emporter), de façon à pouvoir vraiment concentrer le travail de façon plus exigeante sur la logique et la cohérence dans le déroulement de l'exercice.

Je pense aussi que déjà, rien qu'en soignant la communication dans le groupe (présentation de mimes, jeux, etc.) par un souci des règles nécessaires pour que les gens comprennent bien les messages des autres et mettent leurs propres messages en valeur, on fait déjà un formidable travail de "logique sociale". Chaque membre en tirera de grands bénéfices dans son propre apprentissage, car chacune pourra mieux tirer parti des (énormes) différences de niveaux dans le groupe pour s'approprier des connaissances.

Françoise VAN KOL, Dar al Amal.

# “Photolangage”

**“Photolangage” est une collection de photographies et une approche spécifique de la photographie pour le travail de groupe. “Photolangage” articule à la fois une pratique de travail de groupe, une centration sur la prise de conscience par chacun de ses images personnelles et collectives, et une pratique du langage photographique. (1)**

## Ce qu’est “Photolangage”

En matière de travail en groupe, il est bien connu qu’une des difficultés consiste à libérer l’expression des différents participants de façon à ce que les personnes présentes ne se sentent pas exclues de la discussion, ou n’y prennent, par leur verbalisation, un pouvoir qui risque de gêner les échanges, ou ne se réfugient dans des mots pour s’évader de la réalité.

## Un choix personnel de photographies

*Photolangage* est une méthode qui se différencie en ce qu’elle utilise comme incitation à l’expression une photographie sur papier. Il ne s’agit pourtant pas de demander à chacun un commentaire esthétique sur une photographie, ou de laisser s’y dire n’importe quoi, au nom de la polysémie. Ce qui est demandé à chacun c’est de faire un choix personnel d’une ou plusieurs photographies (selon les cas) pour exprimer visuellement et verbalement (en commentant la photographie) une position personnelle, une expérience vécue, des images intérieures, un point de vue spécifique. Le travail du formateur est de s’assurer que la visualisation proposée par chacun correspond effectivement à ce qu’il veut dire.

## Une prise de conscience de ses images personnelles

Les photographies, choisies pour leur forte puissance suggestive, leur capacité projective, leur qualité esthétique et leur valeur symbolique, viennent stimuler, réveiller les images que chacun porte, à travers lesquelles il perçoit la réalité et se la représente. Le fait de prendre conscience de ses propres images, et de pouvoir en discuter dans un groupe peut amener un élargissement du champ de la conscience, un regard plus critique sur les images, un développement de la sensibilité ima-

ginative.

Avec *Photolangage*, chacun réalise un choix personnel d’une ou plusieurs photographies et essaie de rendre compte de ce choix devant les autres participants du groupe.

## Une parole reliée à un relais visuel

Les photographies interviennent dans la communication pour redonner à la parole sa qualité de surgissement, pour l’affranchir de la normalisation, et par là, rendre possible la communication d’un être en devenir. Comment? Par l’intégration du relais visuel dans la communication qui s’élabore ainsi au-delà du procédé traditionnel de la langue orale ou écrite. Comprendre, connaître, ce n’est plus uniquement saisir la pensée au moyen de concepts, c’est aussi avoir recours à des schémas affectifs, à des formations symboliques pour saisir le sens, la signification. Ainsi la photographie parle avec ses lignes, son organisation de l’espace, son cadrage, ses contrastes, ses répétitions, ses rythmes et ses formes.

“On se souvient des photographies et de leur histoire un an après”, disait une participante. “*Quelque chose m’est arrivé, quelque chose s’est mis à bouger en moi, en nous. Emergeant d’on ne sait où, circulant entre nous, devenant nôtres, mais en cessant d’être le bruit étouffé de nos solitudes, des voix jamais entendues nous ont changés. Il s’est produit ceci d’inouï: nous nous sommes mis à parler. Il semblait que c’était la première fois. De chacun, alors que nous ne nous connaissions pas deux heures auparavant, sortaient les trésors endormis ou tacites d’expériences jamais dites*”, écrivait un homme d’une quarantaine d’années quelques jours après une séance relativement courte où l’échange s’était fait à l’aide de photographies. Cet homme exprime ici avec des accents poétiques l’expérience fondamentale de la libération de sa parole.



le et de celles des membres du groupe.

### **Des orientations diverses**

*Photolangage* peut être mis en oeuvre pour:

- créer le groupe: expression de chaque participant à partir d'un choix de photographies;
- aborder une discussion: exploration de ce que chacun vit d'un thème proposé;
- se connaître: dans un groupe qui se réunit pour la première fois, chacun se présente aux autres par une photographie;
- réaliser la synthèse d'un travail: chaque participant, et chaque sous-groupe, choisit les photographies qui semblent faire la synthèse d'un travail réalisé. On explique ce choix devant les autres, les photographies pouvant devenir des objets mobiles et signifiants;
- confronter les points de vue: en proposant le travail d'autres groupes sur les mêmes photographies;
- évaluer: choisir quelques photographies pour s'exprimer sur un temps de formation;
- choisir le thème qui correspond aux besoins du groupe: chacun proposant deux ou trois photographies qui, selon lui ou elle, expriment au mieux les besoins du groupe;
- étudier les représentations d'un thème: avant une étude plus spécifique et plus spécialisée, faire explorer, émerger et discuter les différentes représentations que les membres du groupe portent en eux au sujet d'un thème donné.

Nous insistons sur deux aspects à faire prendre en compte par les formateurs:

- l'importance d'utiliser la méthode avec un groupe qui veut effectivement échanger, où la réalité de chacun peut être dite;
- l'importance pour le formateur d'avoir lui-même un certain recul devant le médium photographique, en connaissant à la fois les possibles et les limites de l'échange.

### **Comment travailler en groupe avec "Photolangage"?**

Tout en étant nombreuses, les méthodes d'utilisation reprennent un scénario-type:

1. Le formateur propose au groupe (6 à 20 participants) la méthode de travail, explicite la consigne -questions et hypothèses de travail formulées à partir du thème de la réunion- et demande à chacun de choisir une ou plu-

sieurs photographies pour exprimer au groupe sa réponse à la question posée.

2. Le formateur dispose alors les photographies sur une table de façon à ce qu'elles se dégagent bien les unes des autres et que l'ensemble des participants puisse circuler en les regardant. Ce premier choix se déroule en silence pendant sept à dix minutes. Il est important que les participants réfléchissent individuellement et n'échangent pas leurs commentaires à haute voix sur les photographies. Lorsqu'il estime que les choix individuels sont terminés, le formateur demande à chacun de prendre la ou les photographies qu'il a choisies.
3. Lorsque chacun a pris sa ou ses photographies, les autres sont mises de côté hors de la vue du groupe, de façon à ne pas disperser l'attention. Le formateur fait asseoir les participants en cercle, précise le temps dont le groupe dispose pour son travail et il les invite, après avoir rappelé les hypothèses de travail, à mettre en commun leur choix, chacun essayant de préciser pourquoi il a choisi telle ou telle photographie. Tous peuvent poser des questions pour mieux comprendre et aider celui qui s'exprime à préciser ce qu'il veut dire. Cette mise en commun permet à la vie du groupe de se structurer et à chaque participant de prendre position au moment et au rythme où il le désire, à partir des photographies.

### **La photographie, langage de l'imaginaire**

La photographie, dans ce travail de groupe, est considérée comme langage au sens où grâce à la photographie, ce que chacun porte en lui va accéder à la conscience et prendre forme. Il s'agit d'un matériel qui veut instaurer un type d'échange entre les membres du groupe, au niveau de leur affectivité et de leur imagination, avec toutes les ambiguïtés et les risques de conflits que cela implique. Ce qui est visé essentiellement, c'est de permettre à chacun d'exprimer aux autres et à lui-même les pensées, les joies et les craintes, les peurs, les désirs, les espoirs et les rêves dont il est porteur. C'est aussi de susciter et de faciliter l'expression de chacun avec toute la capacité d'évocation de l'image et de l'imaginaire, chacun étant invité à laisser surgir les associations suscitées en lui par le contenu symbolique de la photographie et à entrer dans une autre saisie de la réalité.

Dans ce travail de groupe, il n'y a plus de position privilégiée, avec quelqu'un qui sait, qui a la vérité et les autres



qui cherchent. Il ne s'agit plus de transmettre le contenu d'un enseignement, mais de favoriser un certain type de rapport au réel, au savoir et aux autres: à la fois les découvrir tels qu'ils sont profondément et en même temps mesurer que l'homme est essentiellement en devenir, jamais fixé, figé dans une attitude, une position, et que le comprendre c'est accepter qu'il échappe à tout étiquetage ou catégorisation.

Le champ d'exploration est vaste, avec autant d'articulations, qui, comme les fils d'une tapisserie, se croisent, s'entrecroisent, se distendent et repartent vers de nouvelles perspectives.

Pour résumer, on peut dire que *Photolangage* est utilisé en formation d'adultes pour l'expression et l'étude des représentations, pour l'expression orale et pour le développement personnel. Ce travail avec des photographies est particulièrement centré sur l'émergence, au plan de la conscience, des images que chacun porte, reçoit et crée, ainsi que sur l'apprentissage du recul critique par rapport aux diverses pratiques photographiques imprégnant la vie quotidienne.

Alain BAPTISTE  
Claire BELISLE

28

Extrait de l'article **Photolangage et formation d'adultes**, paru dans la revue *Education permanente*, n° 52, 1980, pp. 29-34

(1) La Collection *Photolangage* comprend huit dossiers parus et diffusés depuis 1968 aux Editions du Chalet: *Vivre son projet, Situations Limites, Groupes, Valeurs en discussion, Célébrer la vie, Economie, travail, loisirs, relations humaines, Formation et développement personnel, Femmes en devenir.*

Une nouvelle série de dossiers thématiques paraissent aux Editions d'Organisation depuis 1991. Ces derniers dossiers ont d'abord été pensés pour un travail de groupe selon la méthode *Photolangage*. Cependant la qualité esthétique et l'intérêt humain des photographies ont suscité d'autres utilisations n'ayant pas de lien avec la méthode *Photolangage*, par exemple l'utilisation des photographies comme incitation à l'expression écrite et orale, à la créativité.

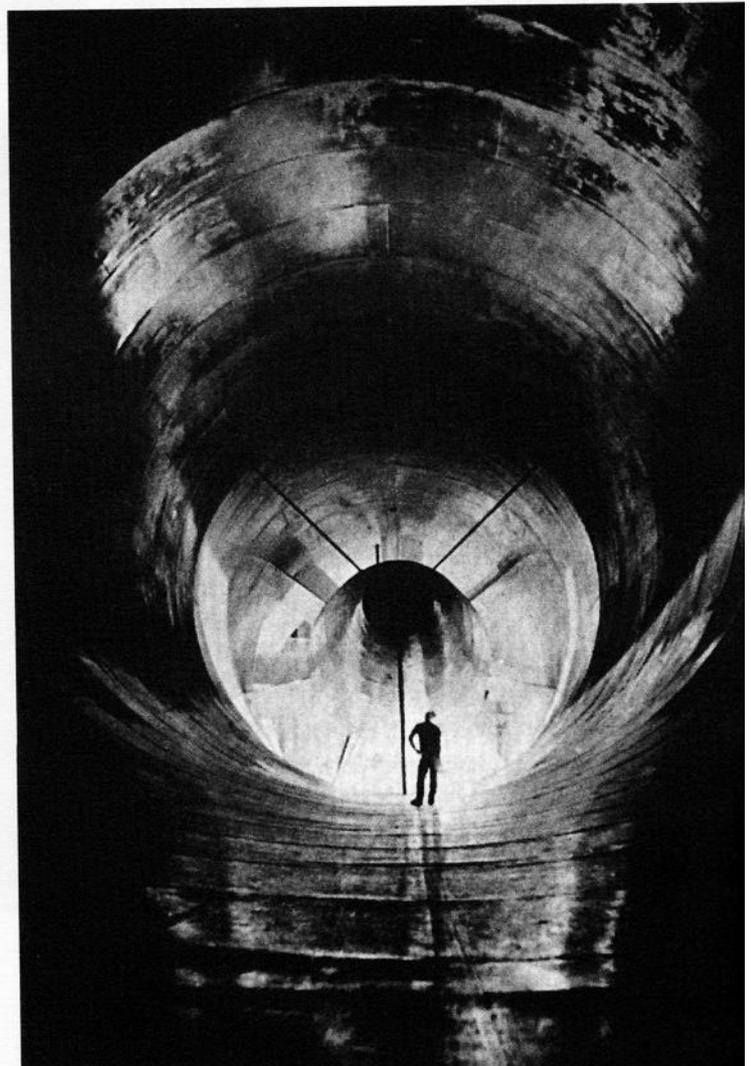
Pour en savoir plus sur *Photolangage*, vous pouvez lire: **Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo**, BAPTISTE Alain, BELISLE Claire, PECHENART Jean-Maire et VACHERET Claudine, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991

Ce livre fait le point sur la méthode *Photolangage*. Il s'adresse aux professionnels de la formation et de la communication ainsi qu'aux animateurs de mouvements ou psychothérapeutes qui recherchent un guide facilitant une meilleure utilisation de la méthode et/ou une réflexion plus approfondie à partir des pratiques afin de l'enrichir de concepts méthodologiques ou théoriques. C'est ainsi que des chapitres de description des pratiques alternent avec des chapitres plus théoriques.

L'ouvrage est divisé en six chapitres:

- *Photolangage: une méthode de travail en groupe*,
- *Photolangage dans l'entreprise*,
- *Photolangage et animation de groupe*,
- *Photolangage et les représentations*,
- *Photolangage et travail clinique*,
- *L'image, la parole: deux axes principaux de Photolangage.*

Par ce livre, les auteurs montrent que *Photolangage*, créé dans les années 60, est toujours d'actualité et lui redonnent sa signification particulière parmi l'abondance d'images qui nous submergent.



# *Jouer avec les rythmes, Danser sur la mélodie, Le travail phonétique en langue étrangère...*

*Pourquoi, dès que nous tentons de nous exprimer dans une langue qui n'est pas la nôtre, nous faisons-nous directement repérer, bien plus nos locuteurs sont-ils souvent capables de deviner notre origine ?*

*La faute en serait au 'crible phonologique'. Si nous voulons être plus discrets, chercher à éviter que notre accent, notre prononciation ne nous trahisse à tous coups, nous devons d'abord apprendre à entendre correctement cette nouvelle langue dans ses différents aspects que sont le rythme, la mélodie et l'intonation...*

Toutes les études confirment la sensibilité auditive du fœtus humain pendant la gestation. On sait maintenant, que dans le ventre de sa mère, ce petit être réagit à la musique, à la parole, aux sons en général.

Si, à sa naissance, l'enfant possède un éventail très large de possibilités phonétiques, au fur et à mesure qu'il progresse dans la maîtrise de sa langue maternelle, se met en place « *ce qu'il est convenu d'appeler, à la suite des travaux du Cercle de Prague, le 'crible phonologique'* »<sup>1</sup>. Pour éclaircir cette notion, nous pourrions dire que l'oreille, telle une petite passoire, possède autant de trous que de sons de la langue maternelle : c'est ce qui nous permet de les percevoir correctement, de les différencier.

Lorsque nous sommes confrontés à une langue étrangère, et donc à des sons inexistant dans notre langue maternelle, l'oreille se pose comme obstacle si bien que ce nouveau phonème sera assimilé

au son le plus proche dans la langue maternelle. C'est ce qui explique que les hispanophones identifient le [y] français comme un [u] et qu'une 'rue' devient donc une 'roue'.

Nous débouchons ainsi sur une première constatation d'importance, c'est que nous avons, face à une langue étrangère, une oreille pathologique. Dès lors, et c'est une deuxième constatation, conséquence de la première, lorsque nos apprenants adultes étrangers articulent incorrectement certains sons, c'est parce qu'ils les entendent mal (et donc, à moins d'anomalies physiologiques des organes de phonation, un enfant est muet parce qu'il est sourd).

Cela montre clairement qu'avant toute tentative de correction phonétique, il doit y avoir un temps d'audition dirigée qui participe à la rééducation de l'oreille dans la langue étrangère. Pour ce faire, nous prendrons entre autres, le temps d'une mise en condition auditive (concentration) avant l'audition d'un texte, nous utiliserons des supports diversifiés sur le plan des timbres de voix, des modulations intonatives, des débits proposés, etc.

L'audition se fait par l'oreille, mais tout le corps y participe par la conduction osseuse. Les sons graves sont quasiment entendus au niveau de l'abdomen, les sons aigus au niveau de la tête.

Conscientiser la possibilité de concentration auditive, conscientiser la réception corporelle des sons, c'est aider la rééducation de l'oreille, ce sont des préalables à un travail phonétique.

Voici, à titre d'exemple, quelques exercices de concentration auditive :

Exercice 1 : *Les apprenants, détendus, les yeux fermés, se concentrent sur les bruits qui viennent de l'extérieur de la classe et essaient de les identifier.*

10

La lettre et l'image, op. cit.



Après quelques instants, l'animateur, d'une voix qui ne rompt pas cette concentration, demande d'écouter et d'identifier les bruits de la pièce. Lors d'exercices ultérieurs, il pourra, après avoir repris les deux premières étapes, y ajouter la demande de se concentrer sur les bruits qui proviennent de notre corps...

Si cette concentration est un préalable à l'écoute d'un texte enregistré, l'animateur aura pris garde de préparer le matériel (calage de la bande et volume réglé) pour ne pas perdre le bénéfice de la concentration et assurer un enchaînement harmonieux.

*Exercice 2 : Les apprenants répartis dans tout l'espace classe, se mettent par paires, face à face. A raconte quelque chose à B. La seule consigne est de ne pas parler fort, et de maintenir le volume de la voix. B, toujours face à A, commence à reculer lentement et s'arrête au moment où il ne distingue plus correctement ce que raconte A. Puis, les rôles sont inversés.*

*Cet exercice pourra être refait avec une voix de moins en moins forte, et l'écoute s'étant aiguisée, les distances s'allongeront...*

Lorsqu'un message se présente à nous, ce que nous percevons d'abord, ce sont les éléments suprasegmentaux, l'enveloppe globale de la langue, c'est-à-dire, le rythme et la mélodie.

Le rythme est le rapport entre les temps forts, les temps faibles et les pauses.

La mélodie est le mouvement général de la phrase, sa musique en quelque sorte.

L'intonation est un mouvement spécifique de la voix, mélange du rythme et de la mélodie, qui implique, en outre, une attitude psychologique précise.

Ces trois éléments sont, avec nos groupes d'apprenants, nos trois premiers axes principaux de travail, avant d'entrer dans la répétition proprement dite des phrases et le travail de correction phonétique. En effet, si le travail sur l'enveloppe globale de la langue est soigneusement mené, certaines erreurs de prononciation se trouveront corrigées par elles-mêmes.

Mettons donc en place d'abord tout ce qui relève de la globalité !

### Le rythme

Celui-ci pourra se travailler par la marche, le claquement dans les mains, le battement sur l'épaule d'un partenaire etc.

Il se trouve que le français oral a un rythme métronomique très marqué fort/faible, et que le battement régulier, lent ou rapide, rend bien cette caractéristique de la langue. On peut donc demander à des apprenants, avant une répétition quelconque, de sentir et de vivre corporellement (en le marchant ou en le frappant) le rythme d'une phrase ou d'un paragraphe.

Cette prise de conscience, par l'apprenant, du rythme du français l'aidera à entrer dans la compréhension de l'outil langagier, mais aussi dans sa structuration grammaticale et plus tard, facilitera la production de phrases correctes.

Voici quelques exemples très simples :

- Cherchons le nombre de battements correspondant à la prononciation des ces trois phrases :

- . Il mange : I I = 2 battements.
- . Il mangeait : I I I = 3 battements.
- . Il a mangé : I I I I = 4 battements.

Ainsi le travail sur le rythme permet la distinction, à l'audition, des temps verbaux.

- Voici deux phrases d'un dialogue de la méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes *Pourquoi Pas !?* :

- . Il y a un appartement à louer, je crois.
- . Oui, c'est au deuxième étage.

La plupart du temps, les participants d'origine turque ou slave restituent ces phrases comme ceci : « Il y a appartement louer, je crois. Oui, c'est deuxième étage. »



La lettre et l'image, op. cit.

Une rapide comparaison entre le nombre de temps des phrases originales et celui de la production des apprenants permettra de constater que certains battements font défaut et donc de rechercher les mots oubliés qui sont en général ceux non exprimés dans la langue maternelle du participant.

Les animateurs étant souvent un peu dépourvus face à ce travail peu habituel, nous leur proposons de consulter à ce sujet la méthode *Pourquoi Pas !*, et plus spécialement deux activités : *Travaillez par vous-mêmes 7* et *Travaillez par vous-mêmes 8*.

Voici, en outre, quelques exemples complémentaires :

Exercice 1 : *Les apprenants, par sous-groupes, se concentrent sur l'audition d'une phrase (en préalable à cette activité, un exercice de concentration auditive peut être utile). Cette phrase sera écoutée deux ou trois fois, dans le plus grand silence, avant que l'animateur ne demande d'en trouver le rythme (signalons ici l'intérêt du lecteur de cassettes ou de CD qui est capable de répéter inlassablement la même phrase !). Le calme revenu, chaque groupe présente à l'ensemble de la classe son interprétation rythmique de la phrase.*

*Après 7 ou 8 phrases passées ainsi à la recherche du rythme de chacune d'elles, l'animateur suggère que chaque équipe en choisisse discrètement une, la propose à tout le groupe qui devra essayer de retrouver la phrase dont il s'agit.*

- Exercice 2 : *Les apprenants sont par paires. A essaie d'entendre et de retrouver une phrase que B lui frappe (gentiment !) sur le dos (il s'agit d'une phrase qui se trouve dans un dialogue qu'on vient d'entendre et de répéter par exemple). Ensuite, on inverse les rôles.*

- Exercice 3 : Cette activité, par sa mise en œuvre, est sans doute mieux adaptée au travail d'un petit texte narratif que d'un dialogue.

*Debout dans la classe, les participants marchent un texte qu'ils sont en train d'écouter. Il s'agit de synchroniser ce qu'on entend avec le déplacement : on marque un petit arrêt quand il y a une petite pause, un arrêt plus long lorsqu'il y a une pause plus longue etc.*

## La mélodie

Le travail sur la mélodie relève de la sensibilisation à l'enveloppe musicale de la phrase française. Cette mélodie n'est plus battement, elle est mouvement. La concrétisation de ce senti mélodique ne peut se faire que par une dynamique corporelle qui s'apparente à la danse.

*L'espace libéré au maximum de tout ce qui peut gêner le mouvement, les apprenants, par groupes de 2 ou 3, après auditions successives d'une phrase, vont en danser la ligne mélodique, ce qui pourra les amener à commencer leur mouvement sur la pointe des pieds, pour terminer accroupis, par exemple. Leur corps vit, en cours de route, toutes les modulations internes de la ligne mélodique. Il est possible de demander aux participants de chanter la musique de la phrase, en même temps qu'ils créent leur pas de danse (les paroles pourront ensuite être ajoutées sur la musique).*

Le fait que tous les apprenants travaillent en même temps facilite l'implication corporelle que nécessite cette activité.

Signalons qu'il n'est pas question ici que l'animateur remplisse l'espace classe de ses pas de deux. Il n'est pas en train d'apprendre la langue ni de mettre ses apprenants en reproduction de modèle ! D'un autre côté, il ne faudrait pas non plus que l'animateur, surpris par cette démarche un peu originale, préjugeant à tort des réactions de son groupe, occulte ce moment de travail. S'il essaie, il découvrira sans doute des réalisations corporelles très belles, très vraies, et surtout très utiles à une intériorisation profonde de la langue étrangère.

## L'intonation

Il s'agit ici de cette merveilleuse richesse de la langue parlée qui nous permet, avec peu de mots, de faire front à de multiples situations, en exprimant à chaque fois, notre sentiment profond.

Pour être vraie, l'intonation devra toujours se nourrir d'une situation brièvement posée.

L'animateur créera, corporellement si possible, une série très rapide de microsituations. Les élèves réagissent verbalement.

En voici un bref exemple qui se rattache au travail de la *Situation audio-visuelle 1* de *Pourquoi pas !*.

Voici la phrase : « Honoré, tu es là ? »

L'animateur ouvrant la porte de la classe, la main en porte-voix (action d'appel), sollicitera de tous les apprenants un « Honoré, tu es là ? » qui sera proche de celui du dialogue.

Marchant d'une façon lasse, le regard dans le vague, tous les participants se préparant corporellement en quelques secondes, il obtiendra un autre « Honoré... tu es là ? ».

Poings sur les hanches, torse bombé, les sourcils en accents circonflexes, c'est d'une voix forte et un peu coléreuse que les apprenants émettront un « Honoré, tu es là ! ».

Regardant sous une table, ouvrant un tiroir, c'est d'une voix murmurée que les participants chuchotront : « Honoré, tu es là ! ».

Tout ce travail phonétique a comme priorité la rééducation de l'oreille par la sensibilisation à tous les éléments fondamentaux du continuum sonore : rythme, mélodie, intonation. Il tente, en outre, de répondre au problème psychologique que l'on rencontre parfois au moment de l'expression dans la langue étrangère : la honte de s'exprimer par peur d'être ridicule, de faire rire.

Les déblocages nécessaires sont grandement facilités par le travail de groupe, par l'intégration corporelle nécessaire à l'intériorisation de ces phénomènes fondamentaux de la langue, et par l'aspect ludique de ces approches variées qui permettent aux apprenants de jouer avec la langue et dans la langue.

Ce travail phonétique doit être discipliné, mais joyeux. Il doit être rondement mené. Il doit aussi susciter la recherche personnelle et la créativité. Il peut être bruyant, mais il doit avoir ses moments de silence. Il ne vise pas la perfection, il est moment de découverte et de structuration personnelle.

Wivine DREZE  
Université de Mons-Hainaut

<sup>1</sup> P. INTRAVAIA, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris, Didier Erudition, 2000, p. 26.

<sup>2</sup> H. SAGOT et J. PERROCHAUD, *Pourquoi Pas ! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes*, Pédagogi-A, Nantes, 1985.

## **La cerise sur le gâteau : Un poème de Pierre Coran**

### **Le zébu taciturne**

Un des zébus du zoo  
Zézayait, zézayait,  
Zézayait vraiment trop.  
Que fallait-il donc faire  
Pour qu'au zoo, le zébu  
Ne zézaye, zézaye plus ?

On fit venir sur l'heure,  
Vingt-six vétérinaires  
Et deux hypnotiseurs,  
Un sourcier, un masseur,  
Dix-sept apothicaires  
Et huit acupuncteurs.

Mais au zoo, le zébu  
Zézayait, zézayait,  
Zézayait tant et plus.  
On changea de tactique  
Avec un professeur  
Féru de phonétique.

Et le zébu, sans cesse,  
Répéta après lui :  
« Qu'est-ce que cette caisse ?  
Six scies scient six saucisses,  
Qui se sert de ses skis  
Sur ce sommet se hisse ».

C'est ce qu'il fallait faire,  
Aujourd'hui, le zébu  
Susurre au kangourou :  
« Ton thé t'a-t-il ôté,  
T'a-t-il ôté ta toux ? »  
Il fait dire aux tortues :  
« Six cents petites truites cuites ».

Quand tout ceci se sut,  
Le zébu taciturne  
Fut proprement pendu  
Pour tapage nocturne.

Au panthéon de la technique,  
Le naturel se fait occire.  
Comme la foi, la politique,  
La phonétique a ses martyrs.

Pierre CORAN, *Inimaginaire*, Espace Nord Junior, Labor, 2000