

La diversité du vécu des cours d'alphabétisation à Toulouse et à Barcelone

Carole Viché, Docteure en sociologie,
Université de Toulouse, Enseignant Chercheur à l'Ecole d'architecture de Casablanca et à
l'Ecole de Gouvernance et d'Economie de Rabat (Maroc)

Le fait de ne savoir ni lire ni, depuis que la démocratisation du savoir est promue comme un moyen de lutter pour l'égalité des chances, favorisant l'émancipation des individus et leur promotion économique et sociale.

Nous attendons de l'école, comme des formations en général, qu'elle parvienne, en dispensant certains savoirs et savoir-faire, à augmenter et à améliorer le capital culturel des individus et à redistribuer plus équitablement les chances de réussite de chacun. Le savoir lire et écrire est considéré, que ce soit d'un point de vue national ou international comme une condition sine qua non de participation à la vie de la cité. La prise en compte de cette réalité depuis une quarantaine d'années par les instances étatiques et non étatiques à travers les programmes d'alphabétisation, de lutte contre l'illettrisme et d'apprentissage de la langue du pays d'installation pour les migrants le démontrent parfaitement.

Comment, dans ce cadre, ne pas interroger le rôle que jouent ces formations linguistiques dans la vie des populations qui les suivent ? Dans quelles circonstances favorisent-elles l'accès à ces savoirs ?

Selon une enquête¹ menée dans cinq centres² de formation linguistique en France et en Espagne, auprès d'une soixantaine d'apprenants migrants, certains vivent la formation comme un sas d'attente insupportable tandis que d'autres l'appréhendent comme un ballon d'oxygène, véritable source de savoirs. Cette observation nous conduit inévitablement à nous questionner sur la manière dont les apprenants s'approprient cet enseignement et à étudier l'influence de l'environnement extérieur et des interactions qui se déroulent en classe sur les modes d'appropriation de la langue. Si les matériaux pédagogiques et didactiques structurent et organisent le niveau de progression de l'apprenant, le cadre politique dans lequel s'insère la formation d'abord, la situation au niveau administratif, familial et socioprofessionnel de l'apprenant ensuite et l'image que les autres lui renvoient pendant les cours enfin, sont également déterminants du vécu de la formation linguistique et du bénéfice que l'apprenant va en retirer.

Notre objectif, dans cette contribution, est d'étudier certains des facteurs qui interviennent dans les processus d'apprentissage de l'écrit des adultes au regard d'observations ethnographiques réalisées en salle de classe d'une part et du témoignage d'apprenants sur leur propre vécu des formations linguistique d'autre part.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons ici proviennent d'une enquête réalisée auprès de migrants en situation d'apprentissage installés depuis plus ou moins longtemps dans les villes de Toulouse en France et de Barcelone en Catalogne. Les observations dans les centres de formation font émerger deux types de rapport à l'apprentissage. Nous insistons sur

¹ Viché Carole, 2008, *L'expérience langagière des migrants. De la pluralité des pratiques à la diversité du vécu des formations linguistiques à Toulouse et à Barcelone* », Thèse dirigée par Chantal Bordes Benayoun, soutenue le 29 novembre à l'Université de Toulouse.

² L'enquête a été faite au CREPT et à l'association Diapason en France puis à l'UGT, à l'association Bayt Al Taqafa et à la Formiga à Barcelone

le fait que la typologie est utilisée ici comme un outil intellectuel nous permettant de caricaturer le social. Il s'agit d'une abstraction intellectuelle qui nous permet de l'extérieur, de mieux appréhender la construction du rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La formation peut dans un premier temps être subie. Contraints ou non par l'extérieur à apprendre à lire et à écrire, l'impression d'assistanat et d'altérisation qui est parfois éprouvée au sein des cours matérialise l'échec tant social que migratoire et fait renaître un sentiment d'altérité et d'insécurité linguistique refoulé depuis longtemps. L'apprentissage formel de la langue peut être perçu, dans un second temps, comme une réelle source de liberté et de savoirs. L'espace de formation devient alors un lieu d'élévation sociale et culturelle qui contrebalance une image et des conditions sociales vécues souvent douloureusement.

La formation subie, un sas d'attente insupportable

Cette partie vise à montrer que l'importance du décalage entre l'identité réelle (Goffman, 1975 : 12), autrement dit l'image que l'individu se fait de son propre langage et l'identité sociale virtuelle (celle que lui renvoie l'institution), peut rendre l'expérience de la formation difficilement supportable.

C'est au cœur des interactions qui s'opèrent dans la salle de classe entre apprenants et formateurs bénévoles et/ou professionnels que peut naître un désordre identitaire conduisant à un vécu subi et contraint de la formation linguistique.

Les attitudes adoptées par certains formateurs peuvent contribuer à faire émerger ce sentiment d'insécurité linguistique éprouvé par l'apprenant. Il est habituel, lors d'un cours de conjugaison, de calcul ou de prononciation, d'entendre le formateur reprocher au migrant d'avoir intériorisé de mauvais réflexes langagiers, une logique qui l'handicape dans son apprentissage. Ces habitudes se fondent sur des traductions littérales de la langue maternelle vers la langue de la société d'installation, sur l'emploi de formulations qui ne respectent pas les règles de grammaire mais qui demeurent compréhensives par la majorité si celle-ci prête une oreille très attentive, ainsi que sur l'alternance codique, l'emploi de termes directement issus de la langue maternelle. Cette pratique de la langue de la débrouille, à distance de la norme, de surcroît empreinte de langues méprisées socialement n'a pas de valeur sur le marché linguistique et doit absolument être enrayée pour faire place à l'acquisition du code standard. Ce sont aussi bien la langue maternelle que la pratique de l'écoute et de la reproduction de certains mots, formulations sur laquelle s'appuie l'élaboration du langage de la débrouille qui sont parfois mises en cause en cours de langue. En confondant l'ordre scolaire et l'ordre social, les formateurs, largement habités par un « inconscient scolaire » (Lahire 2002) remettent en question au-delà d'un code, d'un outil, un langage.

La « force des préjugés » (Taguieff, 1988) tend parfois à déterminer l'attitude des formateurs bénévoles ou professionnels, qui malgré de très bonnes intentions finissent par minimiser les pratiques, les compétences et les logiques langagières des apprenants. Ces manières d'agir, qui leur ont jusque là donné la possibilité de « surnager » dans la société d'installation sont ici vécues comme méprisées et facteur de handicap dans leurs capacités d'apprentissage de la langue correcte. Les enfants de Drissia sont aujourd'hui majeurs et diplômés. Sa fille aînée quittera le foyer dans peu de temps. Cette femme algérienne, âgée de 50 ans, envisage désormais de travailler à l'extérieur du domicile, elle se rend à l'ANPE pour chercher un emploi, on l'invite aussitôt à suivre des cours de français avant de pouvoir prétendre au statut de chercheur d'emploi. Elle semble particulièrement indignée de la manière dont elle y est traitée :

« (C'est comme si) on est des enfants à la maternelle. La prof Loubna, hier, elle faisait comme si on était des élèves qui sortent de l'école primaire. Nous, si on savait faire des

phrases, on irait pas en cours ici (dit-elle sur un ton énervé). Elle fait avec nous comme si elle faisait avec des enfants »

«Pour la société dominante, la culture et la langue de référence du travailleur migrant ne peut être que pauvre, puisqu'elle n'est évoquée qu'en termes de handicap, comme double causalité, empêchant l'accès au marché linguistique, et par là, à un statut social meilleur » (Vermes, 1987 : 31). Aïcha (Algérienne, 45 ans) ne parvient pas à poser une opération sur son cahier alors qu'elle sait compter mentalement mais l'imposition du modèle scolaire de calcul la perturbe et lui donne l'impression de ne plus rien savoir. Elle témoigne les larmes aux yeux :

« J'ai appris à compter seule avec les billets et là, c'est comme si je savais plus rien »

La violence des réactions en formation révèle l'insupportable sentiment d'être assisté ou dépendant de certains savoirs et donc de ceux qui les possèdent. Nous sommes à l'atelier informatique de l'association Diapason, Saïda s'est inscrite dernièrement en cours pour pouvoir être plus autonome dans la gestion administrative de ses papiers. Elle ne parvient pas à réaliser l'exercice demandé et sollicite aussitôt de l'aide. Quelques minutes passent sans qu'aucun formateur n'intervienne. Des cris fusent soudain de l'atelier, *« On s'en fout, on vous embête les Français ! »* Dès que je m'approche, elle me mord le bras tout en me disant *« On est des bourricots. Toi, tu sais bien parce que tu as appris jeune, moi, je ne suis jamais allée à l'école »*

Ce sentiment d'insécurité se développe également quand est juxtaposé au handicap linguistique l'image de l'étranger radical.

Face à des publics d'apprenants, originaires de systèmes tant linguistiques que culturels différents du sien, le formateur *« se trouve confronté à un nouveau pays et à des interactions inédites jusqu'alors (...) Le formateur, représentant des « Français » pouvant évoquer un « nous », renvoyant dans l'interaction pédagogique à un individu provenant d'une « autre » origine, pouvant se rattacher à un « eux » / « vous » « étrangers ». Ces logiques nécessaires à priori pour toute identification passant par une catégorisation risquent cependant de se transformer en « hyper catégorisations » et par-là, et provoquer des processus excluants desservant les objectifs d'inclusion-intégration souhaités et par les uns et par les autres » (De Ferrari, 2007 : 201). Le personnage d'Esmeralda est l'image même de cette conception misérabiliste de la place des migrants dans la société d'installation qui imprègne les représentations des formateurs et parfois même des institutions. Invisible sur l'organigramme du centre, cette femme d'origine andalouse, religieuse, âgée d'une cinquantaine d'années joue cependant un rôle incontournable à Bayt Al Taqafa. Elle coordonne les entrées dans le centre, participe au recrutement des employés et des bénévoles, leur indique les différentes tâches et missions à accomplir et oriente le public vers les cours de langue ou les différentes structures institutionnelles en matière d'hébergement, de formation et d'emploi.*

Alors que la fête du Ramadan se termine et que le reste des victuailles est rassemblé sur la table, Esmeralda insiste auprès de Hala, Marocaine de 25 ans pour les lui remettre au prétexte que son père n'a certainement pas la capacité de nourrir sa nombreuse famille. Cette jeune femme témoigne :

« Il y a beaucoup de gens qui pensent que les Marocains meurent de faim, que par exemple, leur réfrigérateur, quand tu ouvres le réfrigérateur de n'importe quel marocain, (les gens pensent) qu'il est vide. Par exemple, au centre (Bayt Al Taqafa), il y a une femme Esmeralda, qui m'a dit : « Qu'est-ce que tu aimes comme dessert ? D'abord le chocolat, quoi d'autre ? » (Hala refuse), « j'en ai chez moi » (Esmeralda l'interroge à nouveau) : « combien vous êtes à la maison, un paquet, non ? » (Hala, incomprise). Je voulais pleurer. Ça me

faisait tellement de peine. En vérité, quand je vais au marché pour faire des courses, les Espagnols n'achètent quasiment rien et mon père par exemple, rapporte de tout, des fruits que j'aime, d'autres que je n'aime pas. Par exemple, en Espagne, quand mon père va mourir, il va nous laisser sa maison, il paye beaucoup de choses au Maroc. »

Selon Denys Cuche (2001) ou encore Danièle Provansal (1997), la notion même de culture d'origine pose problème, «*Même si la description de spécificités culturelles part d'un bon sentiment et de l'obligation morale de connaître l'autre, elles peuvent aussi, dans la pratique, servir à justifier implicitement la marginalisation des groupes* » (Provansal, 1997 : 25).

L'image que cette formatrice charitable se fait des situations présupposées de misère et de pauvreté de ces populations ne peut que lui permettre d'envisager, pour elles, des formations purement basiques qui les conduiront inéluctablement à des emplois non qualifiés et peu gratifiants. Devant la motivation exprimée par Hala de se former professionnellement aux arts plastique et notamment à la peinture sur verre, Esmeralda ne lui propose que d'intégrer une formation d'aide cuisinière dans la mesure où elle considère que cette jeune Marocaine sera incapable de réussir dans le domaine artistique.

Les interactions observées et relatées dans cet article nous invitent à prendre très largement en considération le contexte multilingue et multiculturel de l'apprentissage linguistique afin de limiter les effets de la perception des phénomènes migratoires et des besoins d'apprentissage sur le rapport à la formation des apprenants.

Si l'expérience de la formation dans les circonstances énoncées ci-dessus ne semble pas faciliter l'adhésion du migrant au projet d'apprentissage, elle est, dans d'autres circonstances, perçue comme un temps et un espace privilégiés pendant et dans lesquels l'apprenant peut acquérir, au contact des autres, des connaissances linguistiques qui contribuent à augmenter ses capacités d'insertion sociale et professionnelle dans la société.

La formation choisie, une source de savoirs et de liberté

Apprendre à lire et à écrire, c'est aussi acquérir des outils qui ouvrent sur le monde et sur l'autre, qui placent l'individu dans une dynamique intellectuelle, voire qui lui permettent de rehausser son image à ses propres yeux ainsi qu'à ceux des autres.

L'apprenant qui s'approprie, en même temps qu'une langue, un code qui lui permet d'entrer dans le domaine du savoir de façon à ne pas rester inhibé ou paralysé face à une situation communicationnelle problématique, considère la formation comme une véritable source de liberté. Cette activité ouvre des perspectives d'apprentissage inédites. En embrassant le champ de l'écrit, encore inexploré, il redessine sous des traits plus gratifiants, une image plus valorisante de lui-même. De la position de funambule, risquant à tout moment de perdre l'équilibre, faute de marge de manœuvre et de sombrer dans le discrédit, le malentendu, l'assistanat et l'ignorance, celui qui se dote de capacités à lire, à écrire et/ou à parler correctement la langue de la société dans laquelle il vit tisse un savoir qui lui permet d'élargir considérablement son espace de circulation tant matériel que symbolique.

Tant que l'individu entre en formation de son propre gré et qu'il fixe lui-même ses objectifs d'apprentissage, ce qui importe pour l'apprenant n'est pas la langue en elle-même sinon les actes de communication qu'elle va permettre d'avoir et la richesse des perspectives intellectuelles que son acquisition laisse entrevoir. Le mutisme disparaît et le mur de la honte et de la méconnaissance s'effrite sous le poids de la ferme volonté et de la ténacité dont fait preuve Maria (Portugaise, 60 ans) dans son apprentissage.

« Nous sommes en cours pour apprendre. Si on savait, on irait pas là bas. Ça nous fait en même temps rigoler de se rendre compte qu'on fait des fautes (...) Si je viens là, c'est pour apprendre. J'aime apprendre. Moi, c'est pas vraiment le français qui m'intéresse, c'est

d'apprendre des choses, se souvenir. Mon but, c'est d'apprendre. Le fait de savoir quand on entend quelque chose de parler, si on sait, on peut dire et si on sait pas, on est obligé de se taire parce que c'est même pas la peine d'en parler (...) Moi, je trouve que tout est bien. Même pour moi que je suis nulle, l'ordinateur, j'ai le plaisir de faire même si je sais que j'ai des problèmes, tu sais, je me suis dit, je m'accroche parce que je sais que je peux pas le faire comme je veux donc, je suis là ».

« Lire, pour la première fois dans sa vie ou pour la première fois après longtemps, et le faire dans une langue étrangère, c'est s'ouvrir à un univers social resté jusque-là extérieur. Apprendre ou réapprendre à lire pour des adultes étrangers vivant en France, c'est d'abord faire le choix de sortir de l'oralité et d'entrer dans l'écrit » (Roselli, 1997 : 12). L'écrit suscite, de par sa propre forme, un rapport au monde différent de celui que l'oral permet d'adopter. Tel que le précise Bernard Lahire, « Les pratiques scripturales et graphiques introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage et lui donnent les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait jusque là (...) Les pratiques d'écriture constituent ainsi de véritables actes de ruptures vis-à-vis du sens pratique » (Lahire, 1995 : 570 ; 571).

Les ateliers d'écriture de poésie initiés par Geneviève à l'association Diapason conduisent les apprenants à puiser dans leur imaginaire pour y exprimer un sentiment dans la langue de l'Autre. Au printemps 2003, Geneviève consacre deux séances hebdomadaires facultatives à un atelier de poésie. Pour familiariser les apprenants à cet art, elle présente des poèmes, écrits en langue française, devenus éternels de par leur forme, leur rythme, leur sonorité et leur sens puis propose aux volontaires, sans les surcharger de contraintes académiques, de prendre la plume et se laisser porter par leur imagination. Pour faciliter cet exercice, la formatrice propose de jouer sur les couleurs, les saisons et le thème de la nature. Derrière la comparaison et la métaphore, émergent des thèmes et des sentiments divers comme l'amour, la liberté, la guerre, le temps, la sensation de bien-être, de malaise, etc. Cette activité témoigne, par le biais, de l'abstraction et de l'imagination, d'une expérience sociale et existentielle singulière. Les participants découvrent la possibilité de créer comme entité réflexive autonome, ce qui renforce leur désir d'étudier.

L'écriture poétique représente, pour Maria, un moyen de raconter tout en se racontant, de sortir de soi tout en parlant de soi, de marquer, de notifier une idée, une pensée, un sentiment, une manière de voir le monde. Plutôt que de les entendre, elle crée, invente et écrit ses propres histoires :

« La poésie, des histoires, je pense que c'est bien, ça change, ça fait découvrir aussi, ça fait travailler la mémoire aussi, c'est joli, histoire de rigoler, ça fait penser, raconter (...) en fait, c'est des histoires qu'on raconte en écrivant ».

Le bénéfice intellectuel (« mentalement », « ça fait d'être plus intelligent») et de confiance en soi (« être moins timide») induit par l'étude de la langue « compense » la faiblesse de la réussite matérielle et économique. Fréquenter un espace d'apprentissage formel signifie s'évader de ses préoccupations quotidiennes, acquérir de nouveaux savoirs et rencontrer d'autres individus qui traversent des expériences langagières similaires. En opposant l'éveil et l'activité (« je m'occupe ») au sommeil, à l'ennui, à l'angoisse et à la passivité (« m'endormir », « rien faire », « assis toute la journée sur le banc », « je pense trop, les soucis »), l'apprenant quitte une position de captif pour une meilleure maîtrise de son environnement quotidien et de sa manière d'agir sur le monde :

Houssein découvre au cours du CREPT un monde qui lui est étranger, qui l'intrigue et dont il se sent inférieur. En pénétrant dans le domaine de l'écrit, il acquiert un savoir sur le monde qui lui permet de se sentir plus à l'aise dans la société et la culture dans laquelle il évolue. Il se compare à ses compatriotes et se situe maintenant, par rapport à eux, sur un échelon supérieur :

« Je reste pas sans rien faire, moi, les cours, au moins, j'apprends quelque chose. Si je reste assis toute la journée sur le banc, qu'est-ce que j'apprends ? Rien. Il y en a beaucoup, ils changent les bancs, mieux, ils vont de l'autre côté, ils discutent de n'importe quoi et à la fin, résultat, rien du tout. Là au moins, j'apprends quelque chose. Comme Josi, elle nous apprend l'histoire des artistes, par exemple, des peintres, je sais pas des gens d'avant quoi ! Picasso, on l'a vu aux Abattoirs, à St Cyprien, on a appris Van Gogh. Je le connais même pas moi, maintenant, je le connais. Saint Exupéry, il y a beaucoup de choses. Pour moi, c'est pas comme (...) Je me sens pas quelqu'un de hauteur mais je sens que je suis un peu mieux que les gens comme moi quoi ! Les alphabètes. Moi, j'étais alphabète mais maintenant, je me débrouille tout seul. Si je reçois une lettre, par exemple, un papier, je lis tout seul et avant, un papier, il faut que je cherche quelqu'un qui sait lire « tiens, lis moi ça » maintenant, je le lis tout seul. Je me sens mieux qu'eux quoi. Plus de valeur voilà ».

L'expérience de la formation linguistique oscille ainsi entre deux logiques et deux sentiments assez divergents qui peuvent toutefois être vécus simultanément, le désarroi face à un savoir académique difficile à s'approprier et le plaisir d'acquérir progressivement ce savoir. Le rapport aux savoirs se forme à l'intersection des politiques linguistiques et des expériences des acteurs dans leurs interactions aussi bien avec les formateurs qu'avec les autres apprenants. Tout cela constitue une expérience en mouvement et qui n'est pas constante. Les expériences d'apprentissage sont diverses. L'imposition de la logique scolaire et de la norme de l'écrit dans la majorité des espaces de formation linguistique tend à produire, chez certains apprenants, jusque-là suffisamment à l'aise pour communiquer, un sentiment d'insécurité linguistique. Par ailleurs, les attitudes de certains formateurs, pourtant animés de très bonnes intentions, sont parfois interprétées comme une source d'altérisation radicale (Santamaria, 2002). Tout cela peut conduire à une mise à distance de la formation et à un malaise psychologique. Les cours de langue représentent tantôt des espaces de liberté, d'accès au savoir et à la culture, tantôt des lieux d'enfermement. Ce sentiment n'est pas immuable d'un individu à un autre ni même chez un seul individu. Il varie selon les interactions vécues et le contexte dans lequel se déroule la formation. Cet ensemble de déterminants et d'aléas participe à la construction et à la production du rapport à la langue des migrants. Le désir d'apprendre fluctue et peut renaître au gré des rencontres, y compris dans le cadre des lieux de formation. Comment dès lors favoriser le développement et/ou le maintien de ce désir d'apprendre et garantir le droit à l'apprentissage pour tous ?

Bibliographie :

DE FERRARI M. (2007) « Enjeux et priorités pédagogiques dans la construction des bilinguismes tardifs. Réflexions et réponses formatives adaptées aux besoins langagiers des jeunes (16-18 ans) arrivés récemment en France » in *Diversité*, n°151, *Les enjeux de l'apprentissage de la langue française*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique.

GOFFMAN E. (1975) *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, ©1963 par Prentice-Hall, Éd. De Minuit, Paris, 175 p.

LAHIRE B. (2002) « Pluralité des compétences et instances d'unification : usages sociaux de l'écrit et compétences scolaires », in *Colloque Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, 15 juin, 8 p.

LAHIRE B. (1995) « Écrits hors École : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture » in Seibel Bernadette, *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, in Le Monde Editions, Collection « La mémoire du monde », p.137-155

PROVANSAL D. (1997) « Le nouvel « autre » en Catalogne et ailleurs », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol 13, n°3, pp.11

ROSELLI M. (1997) « Lire et se dire en Français ; de l'entrée en écrit comme acte social » in *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 42, n°1 Paris, pp.12-17.

SANTAMARIA E. (2002) « Inmigración y barbarie. La construcción social y política de la inmigración como amenaza », in *Papers, Revista de Sociologia*, n°66, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, pp.59-75

TAGUIEFF P. (1988) *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, Paris, 644 p.

VERMES G. et BOUTET J. (dir.) (1987) *France, Pays multilingue, Tome 1, Les langues en France, un enjeu historique et social*, Éd. L'Harmattan, Paris, 204 p.