

Nicole Blondeau, Paris 8, EA 39 71 EXPERICE
Ferroudja Allouache, Paris 8, EA 7322 « Littérature, histoires, esthétique »
Radija Taourit, enseignante au collège Victor Hugo, Aulnay-sous-Bois.

Autobiographies langagières : arrimages existentiels, élaborations identitaires, appartenances, transmission

Article paru en italien :

F. Allouache, N. Blondeau, R. Taourit (2016) : « Autobiografie linguistiche : ancoraggi esistenziali, transmissiioni, elaborazioni identitarie » dans *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, Milano, FrancoAngeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, pp. 139-164.

Article traduit en portugais (2017) : Autobiografias languageiras : estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão » (trad : Ch. Benatti Rochebois), in Araújo, N. S. & Pinheiro-Madriz J. (dir.) : *Línguas, Literaturas e Ensino : reflexões da contemporaneidade*, São Luís : Edufma, pp. 161-187.

Introduction

Historique de la recherche

C'est durant le projet européen KALECO (Kaléidoscope langues en couleur) qu'est née l'idée de travailler autrement sur les langues des immigrés en Europe¹. Le projet portait sur la valorisation des bi/plurilinguismes. Il s'est déroulé de 2008 à 2010 et la variété des publics (des femmes de l'ancienne immigration qui entrent en littératie aux élèves nouvellement arrivés, inscrits en classe d'initiation², des élèves de 4^e aux étudiants de l'université P8) nous a amenées à penser un dispositif qui puisse prendre en compte cette diversité : raconter ses langues par l'écriture, le film, le dessin ou l'enregistrement.³

Le dispositif des autobiographies langagières a été davantage développé lors du second projet européen PLURI-LA (plurilinguisme/autobiographies langagières) de 2012 à 2014. Pour nous, il était nécessaire de réfléchir à l'élaboration de ces AL selon la diversité des publics avec lesquels nous travaillons : tous n'ont pas le même rapport au savoir, à l'écrit, à la prise

¹ Avec 5 pays partenaires : l'Angleterre, l'Italie, l'Espagne, la Roumanie et la Lettonie.

² L'appellation CLIN et CLAA (classes d'accueil pour le collège) est remplacée par UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants)

³ Radija Taourit travaille avec les femmes issues de l'ancienne immigration qui n'ont jamais été scolarisées et qui entrent en littératie. Agnieszka Golda s'investit également avec des adultes dans une association. Ferroudja Allouache, alors enseignante en classe d'accueil, a réalisé un livret de 150 pages avec des élèves étrangers et Nicole Blondeau avec des étudiants étrangers de l'université Paris 8.

de parole ; tous n'ont pas le même parcours de vie ni le même âge (les femmes de l'immigration sont toutes nées « au bled » et ont près de 70 ans. Elles pourraient être les grands-mères des élèves de 4^e, tous nés en France, de parents presque tous nés à l'étranger).

Notre communication s'intéresse surtout aux deux derniers publics cités et a pour ambition d'explorer la question de la transmission/non transmission transgénérationnelle dans les familles (grands-parents, parents) issues des migrations.

Pour nous, le questionnement de cette transmission constitue l'axe principal de notre recherche. Elle renvoie à des interrogations sur le rapport complexe que les élèves entretiennent avec leur « culture d'origine », les langues familiales non maîtrisées mais largement revendiquées comme constitutives de leur ancrage « culturel » et « religieux » à l'espace familial, au quartier mais qui entrent en conflit une fois franchi le seuil du collège.

Les élèves de 4^e sont catégorisés par un discours social dominant comme « français », « enfants de la République ». Dans les deux cas, l'étiquette « stigmatisante » est incorporée et est extériorisée comme une réalité indéniable. Ce stigmate revient très fréquemment dans la façon dont les élèves composent avec l'univers scolaire et social, dans l'art « faire avec » (de Certeau, 1990).

Quels éléments de l'histoire des femmes de l'ancienne immigration, qui pourraient être les grands-mères de ces adolescents, seraient susceptibles de nous aider à comprendre la crispation des élèves sur les questions d'identité ? Sommes-nous confrontés au phénomène de transmission transgénérationnel⁴ comme celui développé par les psychiatres pour enfants ? Comme l'explique Marie Anaut, la « transmission [...] peut passer par les voies du langage, ce qui comprend ce qui est dit de l'histoire familiale, mais également les non-dits de cette histoire et les secrets familiaux. Elle peut être reconstruite et constituer un mythe familial ou une réalité d'ordre fantasmatique⁵ ».

Pour ces deux publics, élèves de collège et femmes issues de l'ancienne immigration, le travail qui repose sur les autobiographies langagières n'est pas, pour nous, strictement linguistique, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées ; c'est surtout une manière d'objectiver la palette des langues que possède une personne, travail de conscientisation qui peut l'amener à une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent,

⁴ Lebovici, S. (1998) « L'arbre de vie. Le processus de filiation et de parentalisation ». *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 22, 98-127.

⁵ Anaut, M. (2007), « Transmissions et secrets de famille : entre pathologie et créativité », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 22, 27-42.

entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier, qui lui-même « bricole », pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit ».

Les autobiographies langagières sont un matériau très riche pour les chercheurs et permettent aussi aux personnes qui s'engagent dans ces formes d'autobiographisation d'entrer dans un processus réflexif où les langues ont bien sûr une place centrale, avec tout l'imaginaire qui s'y rapporte, mais où les tensions qui traversent ces récits (repérables dans les traces linguistiques, dans les silences, les manques ou les certitudes affichées) en appellent à des strates, des cheminements existentiels dans lesquels la dimension migratoire, le rapport à l'autre, à l'altérité, aux contextes sociaux objectifs ou aux espaces fantasmés qui cristallisent certaines revendications identitaires sont prégnants. D'une certaine manière, à travers ces narrations de soi par le biais des langues, c'est aussi le sujet qui s'engage, parfois inconsciemment, parfois contre son gré, dans des formes de transformation, d'altération⁶.

En tout état de cause, ces « biographisations » s'inscrivent dans un temps et un contexte et « signe(nt) en quelque sorte un "état des lieux" du rapport de l'individu et du social » (Delory-Momberger, 2010 : 1) Là est l'un des objectifs de cette recherche : l'articulation de l'individu et du social à travers l'analyse des AL des élèves et des femmes de l'ancienne immigration entrant en littératie.

1. Protocoles de mise en place des autobiographies langagières au collège

Démarches et objectifs

C'est avec ces jeunes adolescents, catégorisés « français de seconde ou troisième génération », dits « difficiles » et « en difficulté » scolaire que nous réalisons au jour le jour le long travail d'écriture et de réflexion autour de leur histoire que permet le projet européen PLURI-LA.⁷ Tous ont accepté de « jouer le jeu » de travailler avec une intervenante extérieure alors que les collègues enseignants du secondaire s'avouaient « désarmés » et ne savaient que faire face à une partie de ce public : comment gérer et répondre à des élèves qui se revendiquent d'appartenances (identitaire, nationales, religieuses, « ethnique ») fantasmées ? L'entrée du projet « européen » dans le collège de Gennevilliers a à la fois

⁶ « C'est alors le processus, à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perdre son identité, en fonction d'influences (qui peuvent évidemment être perçues comme, tout à la fois, négatives et positives) exercées par un autre (ou par d'autres). <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr> (article non daté)

⁷ Les travaux des élèves (2013), sous format d'un livret, sont disponibles sur le site www.pluri-la.eu

troublé l'ordre scolaire et permis aussi de dévoiler partiellement les malaises, les crispations identitaires. Afin d'explorer la question des transmissions transgénérationnelles, nous avons inclus les parents de ces élèves dans le projet.

Le travail d'élaboration des autobiographies langagières a commencé par des débats autour de l'identité (qui suis-je ? Qu'est-ce qui me définit ?), de la langue (à qui appartient une langue ? qui peut l'apprendre ? qui la choisit ?), des connaissances sur le pays dit d'origine vs la France (qu'est-ce que je sais sur le pays de mes parents ? sur la France ?), sur la liberté (ce que je peux/ne pas choisir) sont nourris et consolidés par des lectures de textes (Tahar Ben Jelloun, Le Clézio, Beauvoir, Ahmadou Kourouma, Perec, F. Laroui, C. Laye, Ed. Jabès, A. Camus, etc.)⁸ pour aider, structurer et accompagner les élèves dans la rédaction progressive⁹ de leur autobiographie langagière. Il s'agit d'un cheminement progressif vers l'écriture qui s'appuie sur des fragments de textes pour confronter sa pensée à celles des autres, en particulier ici, celles d'écrivains, pour aider à développer un esprit critique, une réflexion personnelle, plus complexe.

Cette démarche avait pour but de :

- Faire prendre conscience aux élèves des identités, souvent fantasmées, qu'ils revendiquent puis les accompagner vers une conscientisation des pluralités identitaires de chacun, tissées à travers les rapports aux langues, aux cultures, à l'histoire familiale, à celle de la migration, aux inscriptions culturelles et sociales des individus. En somme, il s'agit de franchir le seuil vers d'autres possibles, vers un horizon plus large pour qu'adviennent d'autres réalisations de soi.
- Amener les élèves à une écriture complexifiée de leur AL (non plus accumulative, descriptive, mais distanciée et critique).
- Mettre les élèves en position de « chercheurs », de sociologues en herbe afin de les amener à se poser plus de questions, donc à « bouger », à changer d'attitude. Autrement dit, leur faire prendre conscience que plus ils acquièrent en savoir, moins ils se crispent sur leurs certitudes qui, au départ, leur permettaient d'affirmer leur appartenance à un pays et une langue, véritables « cités imaginaires ».

⁸ *Les raisins de la galère, Mondo et autres histoires, Mémoires d'une jeune fille rangée, Allah n'est pas obligé, W ou le souvenir d'enfance, Une année chez les Français, L'enfant noir, Le Livre de l'hospitalité* (« L'hospitalité de la langue ») et *Le Premier homme*.

⁹ Les informations manquantes sont ajoutées, les « trous » sont comblés après que les textes ont été lus par l'enseignante et l'intervenante extérieure.

- Amener les parents à dire et se dire au regard de leur trajet migratoire, des langues parlées, transmises ou non aux enfants, des éléments culturels, transmis ou non.
- Analyser les effets de transmission/non transmission des langues/cultures des parents sur les configurations identitaires des enfants afin de comprendre les crispations et replis identitaires de certains jeunes issus de l'immigration, appartenant majoritairement aux milieux populaires pour proposer des dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser un mieux vivre ensemble.

La ritualisation : dialoguer pour déconstruire

D'octobre à fin mai-début juin, les deux classes¹⁰ avec lesquelles nous avons entrepris ce travail savaient qu'il fallait rédiger entre 5 et 10 pages sur soi, son histoire personnelle à travers les langues parlées hors de et à l'école, dans le quartier et à la maison (recomposer l'arbre généalogique linguistique familial avec lieux de naissance, de vie et langues parlées/maîtrisées des grands-parents et des parents). Parallèlement, un journal de bord circulant dans la classe devait être « rempli » par les élèves à chaque séance.¹¹ Cette ritualisation s'est effectuée à partir d'un plan¹² qui a structuré la narration :

- a) Mes grands-parents paternels et maternels** : reconstituer leurs parcours (où ils sont nés, où ils vivent au moment de l'écriture, les langues qu'ils parlent/qu'ils maîtrisent ou pas à l'écrit et à l'oral et en donner les raisons, scolarisation ou pas)
- b) Mes parents** : les mêmes recherches et informations doivent être données. Il faut aussi ajouter le niveau scolaire et, si possible, les raisons de l'émigration en France.
- c) Moi** : se présenter à la manière de l'incipit de *Mémoire d'une jeune fille rangée* de Beauvoir (quels souvenirs gardent-ils ? A l'aide de qui/de quoi les complètent-ils ?). Un extrait du *Premier homme* de Camus sur « la mémoire des pauvres » a contribué à enrichir les débats autour de la mémoire : de quoi se nourrit-elle ? (récit familial, photos, etc.). Enfin des

¹⁰ Nous avons travaillé avec un même niveau, des élèves de 4^{ème}, durant l'année 2011-2012 et 2012-2013. Seul le livret final de l'année 2012-2013 a été mis en ligne sur le site www.pluri-la.eu

¹¹ C'est grâce à ce journal que j'ai pu revivre les instants partagés avec la classe. A chaque fin de séance, je rédigeais moi-même (l'enseignante également) mon ressenti (joie, déceptions, interrogations) et, lors de la rencontre suivante, je remarquais que l'élève qui devait prendre le relais ne s'interdisait pas de lire mes commentaires. Une question de sa part pouvait, parfois, servir de déclencheur à une discussion et orienter le débat tout au long du cours. Cependant, l'année 2012-2013 a été plus difficile : le projet a été ouvert au professeur d'art plastiques qui a fait réaliser le portrait de chaque élève par un camarade. Le dessin a comblé en quelque sorte le blanc de la page. Il fait office de récit à sa façon. Pourtant, quelques élèves de l'année précédente étaient venus échanger avec eux à propos de cette pratique.

¹² L'ordre n'est pas toujours le même. Avec la seconde classe, plus en difficulté face à l'écrit et aux souvenirs, nous avons commencé dans l'ordre inverse : a) moi, b) mes langues, c) mes parents, d) mes grands-parents.

extraits des *Raisins de la galère* de Tahar Ben Jelloun et de *Mondo* de Le Clézio ont permis aux élèves de se projeter dans le personnage romanesque afin de se décentrer pour mieux parler d'eux adolescents (l'héroïne, Nadia, habite la banlieue, elle « fait peur aux garçons», Mondo reste mystérieux, personne ne sait d'où il vient).

d) Ma langue maternelle/mes langues étrangères : l'élève élabore son arbre généalogique linguistique qu'il incorpore à celui de sa famille. Il explique ensuite les raisons de l'utilisation d'une langue ou d'une autre : par exemple pourquoi les grands-parents paternels ou maternels parlent-ils une langue que les parents et/ou les enfants ne parlent plus /ne connaissent pas¹³ ? Dans tous les cas, il s'agit d'expliquer à quel degré chacun maîtrise les langues (oral, écrit). L'aide des familles a été précieuse pour reconstituer leur histoire et enrichir les débats en classe.

e) un conte de mon pays : les élèves choisissent un conte de leur pays et le traduisent en français : ils sont aidés de leurs parents. Ce qui est intéressant ici, c'est que certains ont dit que leurs parents n'en connaissent pas, et encore moins dans leur langue maternelle.

L'institutionnalisation d'un rituel d'échanges autour de l'immigration/ l'émigration, l'exil, l'identité, les langues parlées, apprises, oubliées, transmises ou pas, les trajets empruntés pour arriver en France, l'histoire des causes et des vécus de l'immigration a toute son importance. A l'issue d'un débat, les élèves commencent à écrire, à noter quelques idées en classe pour développer à l'écrit leur réflexion chez eux. Le travail est envoyé par mail ou remis la séance suivante. Nous ne pouvons rendre compte des échanges, des réactions des élèves et ce, pour tous les thèmes abordés. Prenons l'exemple du texte qui a servi de base à un débat autour de la langue : « L'hospitalité de la langue » de Jabès. La lecture et les commentaires qu'appelle le texte ont permis de déconstruire la conception que quelques élèves ont de la langue, souvent réduite à une simple équation : ma langue, c'est moi/ou je suis ce que je parle ; si bien que ceux qui parlent arabe sont arabes ! De fait, ce sont encore nos questions qui les ont déstabilisés : « à qui appartient une langue ? », « qui peut l'apprendre ? l'aimer ? la choisir ?, etc.). Le texte de Jabès, écrit en français, semble ne pas toucher directement l'intimité des sujets – puisqu'ils n'ont de français que « la nationalité », donc un papier ! Cependant, presque tous ont plus ou moins avoué ne pas maîtriser la langue/les langues des parents et/ou grands-parents, que leur connaissance se borne à quelques mots ou phrases du quotidien. Comment faire comprendre que c'est le français, langue choisie de Jabès, qui permet le

¹³ L'exemple d'un élève dont les grands-parents sont vietnamien, chinois, kabyle et français mais qui parle uniquement la langue de ses parents, le français.

partage, voire une véritable réflexion lors du débat qui se déroulait à ce moment-là ? Progressivement, certains n'ont pas hésité à affirmer qu'une langue appartient à celui qui décide de l'acquérir, d'autres se sont focalisés sur le lien fort entre un pays et la langue qui y domine. Très vite, avec l'enseignante, la tentation était grande d'interroger ceux et celles dont les pays dits « d'origine » possèdent plusieurs langues : l'Algérie, le Maroc, le Mali, la Côte d'Ivoire. Très vite également, il a été question des langues parlées par une majorité de personnes mais qui restent minoritaires quant à leur plus value sur le marché linguistique. Une élève a parlé de « langues silencieuses » sans autre commentaire. Très vite enfin, quelques élèves chevronnés sont intervenus pour rappeler que le français parlé « là bas, au pays » avait été imposé par la France. D'aucuns n'ont remis en cause le fait que la langue arabe avait été elle aussi imposée en Afrique. Et d'où vient l'arabe qu'une majorité de ces mêmes pays parlent à des degrés divers ? leur ai-je demandé. La réponse était une évidence : c'est parce que « nous sommes arabes » répondent avec facilité ceux qui viennent du Maghreb et « musulmans » pour ceux qui viennent d'Afrique subsaharienne. Sommes-nous face à ce qui peut s'apparenter à une forme de pensée ordinaire ou les élèves ne sont-ils pas encore entrés dans le processus de la pensée complexe ? Il est curieux que tout cet « emmêlement des langues » (Glissant) dont ils sont porteurs soit réduit à une seule langue, l'arabe, ou à une seule communauté, l'islam. Tout se passe comme si l'identité multiple, tous ces « soi possibles » (Kaufmann, 2014 : 18) dans la classe, ne pouvaient émerger et faire qu'un autre ailleurs soit entendu, reconnu tant une forte imposition de montrer une « ressemblance » face à la différence que nous voulions introduire, leur enseignante et moi. C'est une certaine gêne, voire la peur, que nous avons à faire : la parole n'était pas libre. Chaque prise de parole semblait soumise au regard des camarades, comme si exprimer sa *différence* pouvait mener à de lourdes conséquences. Comment alors faire pour que d'autres imaginaires émergent face à ce bloc unicitaire ? A la « société composite », certains élèves se situent donc dans la société « atavique » pour reprendre Glissant. Celle-ci renvoie au un, à l'unique : un territoire, une langue, un imaginaire. Elle est en quelque sorte rassurante. Or, combien avons-nous insisté pour que d'autres voix s'élèvent dans la classe pour que surgissent d'autres réalités afin d'introduire du multiple, de l'hybride, du rhizome dans la croyance inébranlable de certains, pour dévoiler aussi le « doux leurre » (Jabès) dans lequel ils s'enferment mais qu'ils revendiquent sur le mode de la certitude ? Ainsi, c'est tout un pan de l'histoire de quelques pays qu'il fallait convoquer pour expliquer notamment les raisons pour lesquelles le chleuh, le

kabyle, le malinké, l'abouré et le bambara¹⁴ sont non pas des « dialectes » ou des « patois »¹⁵ mais des langues dont il faut reconstituer l'itinéraire, l'histoire pour comprendre leur illégitimité en France et dans les pays « d'origine ». Et que cette illégitimité a à voir avec les différentes invasions et colonisations, à commencer par celle des Arabes dès le VIII^e siècle (grâce notamment à *Ségou* de Maryse Condé).

2. L'écriture des AL : échanger pour changer¹⁶ ?

Tous les élèves de ces classes sont nés en France ou sont arrivés dans ce pays dès leur plus jeune âge (cas assez rare). Ils sont majoritairement, du point de vue juridique, français. Les parents sont d'origine étrangère (venus pour la plupart du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, de pays anciennement colonisés) et sont installés ici depuis très longtemps. Seuls trois garçons (sur les deux classes), sont Français dits « de souche ». Ils n'ont que peu participé aux échanges autour des langues, des cultures, des appartenances, des identités, comme s'ils étaient assignés au silence, non autorisés de parole.

Les deux classes sont qualifiées de « faible » et « difficile » par les enseignants. Il est cependant important de souligner que tous ces élèves étaient volontaires, voire enthousiastes, pour s'embarquer dans l'aventure de l'écriture de l'histoire de leurs langues et celles de leur famille, même s'ils ont posé de nombreuses formes de résistance : dans les échanges oraux face à la classe et aux enseignantes, face aux demandes de ces dernières d'interroger leurs parents sur leurs histoires langagière, migratoire, familiale, résistances qui ont pris des formes différentes tout au long de l'élaboration des autobiographies langagières (silence, mensonge, esquivé, refus, agressivité...).

Dans les échanges, les élèves issus de l'immigration se revendiquent de leur pays (Turquie, Maroc, Algérie, Mali, Sénégal, Congo, Côte d'Ivoire...)¹⁷ et confondent nationalité, culture et religion, identité et appartenance. Pour eux, tout se passe comme si le fait d'être d'une même

¹⁴ Le chleuh est une variante du berbère parlé au Maroc, en Algérie, il s'agit de l'amazight (ou kabyle) ; le malinké est parlé au Mali, l'abouré et le bambara en Côte d'Ivoire (ces trois dernières peuvent aussi être parlées dans les pays voisins).

¹⁵ Certains élèves l'ont écrit et quelques parents l'ont dit oralement (sachant que l'entretien allait être rédigé).

¹⁶ Nous faisons référence à Glissant qui écrit : « Quand j'échange, je change », et aussi « quand je change, j'échange », c'est-à-dire qu'à partir du moment où le sujet bouge, accepte les transformations et altérations, il entre dans la Relation.

¹⁷ Se « sentent » français les élèves dont l'un des parents est français : une élève dont le père est guadeloupéen, une autre dont le père est portugais, un autre dont le père est vietnamien (mais dont le grand-père paternel est français), une élève dont le père est togolais. Mais il faut signaler que 4 élèves dont les parents sont originaires de Mauritanie, de la Côte d'Ivoire et du Cambodge se réclament également de la France et n'ont pas de souci *a priori* d'identification au pays d'origine.

religion, l'islam, les unissait et leur garantissait une *appartenance* identique, une même *communauté*, une même *identité*, donc une sorte de sécurité. Par conséquent, dans un mouvement circulaire, plus de 90% de la classe, né de familles « musulmanes », s'accroche à cet item identitaire et le brandit comme repère exclusif d'appartenance. Ce sentiment d'appartenance et d'osmose avec le groupe de pairs est si fort que l'un d'entre eux, dont le père est algérien et la mère française, se revendique exclusivement Algérien.¹⁸ Ces élèves rejettent massivement la France qu'ils insultent souvent et survalorisent des langues et des cultures qu'ils ne connaissent que très peu. L'inventaire des phrases et des dialogues qu'ils devaient écrire pour montrer leur degré de compétence dans la langue de leurs parents se résume à quelques mots, même pour une des élèves plutôt sérieuses et qui a réalisé un bon travail ; elle donne du kabyle « quelques mots : le pain= *aghrum* ; l'eau= *amane* ; boire= *su* ; mère= *tayemrats* ; père= *vava* ; soeurs= *weltma* ; maison= *axxam* : lait=*ayefki* ; figue=*tabekhsist* ». L'imaginaire des langues s'arrête ainsi à des mots, parfois dont le sens premier est totalement transformé, redéfini : par exemple, tous les élèves notent que l'« autre français » parlé dans la rue, qui est partagé par tout un chacun – même les Français ! – est « wesh », mot arabe qui signifie « quoi ? Qu'est-ce que ? » et qu'ils utilisent pour se saluer !¹⁹ C'est exactement le même phénomène que reproduit un autre élève (de parents tunisiens, arabophones) : pour lui « bismillah » veut dire « bon appétit » et « hamdullah » « je n'ai plus faim ». Il dénature la signification des mots utilisés si bien qu'il s'approprie le mot sans en connaître le sens exact. Il greffe des significations sur un rituel familial dont les parents ne lui ont apparemment pas expliqué le sens *exact*.

A un autre niveau, nous remarquons, l'enseignante et moi, que ces élèves ont du mal à entrer dans la narration, à commenter, à exemplifier, à adopter un point de vue. Nous espérions que l'écriture des autobiographies langagières leur permettrait de prendre des distances par rapport à un vécu souvent conflictuel et douloureux. Or, le passage à l'écrit s'est effectué difficilement, voire douloureusement.²⁰ Tout se passe comme si chacun était porteur d'un secret qui ne devait pas être divulgué à la classe. De plus, les élèves se retrouvaient seuls devant une page blanche, sans le soutien du groupe et les interactions qui peuvent encourager

¹⁸ Nombreux sont ceux qui ont écrit qu'ils sont « de nationalité française parce que » nés en France. Donc l'attache n'est pas la même que celle pour le pays qu'ils « aiment ».

¹⁹ Pour Abraham (parents Congolais) : « à l'extérieur du collège, mes copains et moi parlons le langage de la rue. Par exemple, quand se rencontre, on se dit "wesh, bien ou quoi ?", ce qui veut dire "bonjour, ça va ?" ». Shérazade (parents algériens) dit la même chose : « Je sais dire "wesh ça va ?" (comment vas-tu ?) ».

²⁰ Un élève m'avait demandé de ne pas dire à la classe (sans doute lorsque je faisais des commentaires, des critiques sur les travaux rendus) ce qu'il avait écrit à propos de sa famille.

la parole. De plus, l'écrit les renvoyait aux sanctions négatives de l'école. Même si leurs récits n'étaient pas notés, le travail était impulsé dans la classe, entre les murs de l'école, avec leur professeure de français et moi-même, de l'université. Cependant, à l'issue de 8 mois de rencontres hebdomadaires (octobre 2011-juin 2012 et 2012-2013), deux livrets format paysage de 84 et 75 pages ont été réalisés.²¹ Presque tous les élèves ont élaboré leur autobiographie langagière, qui va de deux à sept pages. A la lecture de ces récits, force est de constater que les élèves ont respecté la consigne donnée : présenter les grands-parents, les parents à travers les langues parlées puis se présenter eux-mêmes à partir de leur répertoire langagier. Certains, ceux dont les écrits sont les plus courts, sont restés dans une déclinaison de faits et paraissent ne pas être reliés à l'histoire familiale.²² Pourtant, à la fin d'une narration de trois pages, l'une des élèves écrit : « *Cette autobiographie langagière m'a permis de prendre conscience que je ne connaissais rien de ma langue d'origine et qu'il faut que je l'apprenne pour mes enfants et les générations suivantes* ». Elle écrit ce qu'elle n'aurait vraisemblablement pas exprimé oralement et face au groupe de pairs. Sous la contrainte de l'écriture, mais dans le cadre d'un dispositif pédagogique précis, ici l'élaboration d'autobiographies langagières, l'élève est entrée dans une forme de conscientisation qui lui permet d'imaginer un possible à réaliser. Nous sommes dans ce que nous pouvons considérer comme une « pédagogie du *détour* » (Tomkiewicz, 2001 :143) qui met « l'accent non sur la *réception* de biens culturels, mais sur *l'expression* du jeune lui-même. » (*ibid.*). Notre hypothèse est que cette « expression » de soi, pourrait, *a posteriori*, aider cette élève à accéder aux « biens culturels », à la « culture cultivée », l'amener à concevoir un autre rapport à l'école. Au regard des autobiographies langagières produites dans ce livret, elle n'est pas la seule à entrer dans cette configuration.

L'écriture personnelle des AL est soumise à nos relectures compréhensives des écrits successifs sous forme d'interrogations (écrites ou orales) pour éclaircir, approfondir et affiner les propos afin que les élèves ne soient plus dans la description, l'évidence, mais dans l'explication, l'argumentation, qu'ils interrogent ce qu'ils écrivent, interpellent leurs parents quand ils ne « savent » pas, et s'engagent davantage dans une inflexion critique face à leurs propres certitudes, ce que leur famille leur a transmis ou non, qu'ils questionnent les effets de ces transmissions/non transmissions sur ce qu'ils sont pour l'instant (pour eux-mêmes) ou

²¹Nous tenons à remercier Messieurs Anselmo et Santerre, respectivement principal et principal adjoint du collège Guy Môquet, à Gennevilliers, qui ont permis l'édition de ce livret, distribué à tous les élèves de la classe de 4^e ainsi qu'à différentes personnalités et institutions.

²² Quelques AL comportent des « trous », des blancs sur un parent, les grands-parents ou sur l'élève lui-même (la présentation peut aussi contenir une ou deux lignes).

pour ce qu'ils se donnent à voir (pour les autres, le groupe de pairs dans la cité, dans la société).

Malgré cette résistance à entrer dans un récit écrit, la relecture du journal de bord, qui mériterait à elle seule une autre communication tant elle fourmille d'éléments forts intéressants en fonction de l'élève qui a pris note, révèle un aspect surprenant. Les deux classes sont dites en difficultés. Or, la prise de note montre une bonne maîtrise de la technique (qui n'est pourtant pas enseignée puisqu'en général tout est rédigé au tableau ou donné sous forme de photocopie surtout pour ce type de public). La majorité des élèves rédigent à la fois des commentaires (« Mme Allouache nous fait donc une explication »²³) et le leur (« Moi, je me demandais si tous le monde allait voir ou plutôt lire notre vie. » écrit encore L., devenue experte en quelques mois, dans l'écriture de son AL et du journal).

C'est avec cette même élève que s'est instaurée une forme de dialogue via l'écriture alors qu'à l'oral la tension était permanente : c'est elle qui a le plus lu de livres pour en faire une présentation à l'oral, c'est elle aussi qui s'est crispée sur la religion et son identité « arabe ». Or, l'échange écrit montre autre chose à travers toutes les questions que je lui posais sur ses grands-parents, ses parents. Par exemple, je lui demande d'expliquer la raison pour laquelle « on » a empêché sa mère, alors en Algérie, de continuer ses études. Voici sa réponse :

« Vous m'avez demandé aussi quelle a été la réaction de ses parents : ma mère m'a dit qu'elle (sa mère) n'avait pas eu de réaction particulière. Elle était certes triste pour sa fille mais au fil du temps, on arrive à oublier ce qui nous arrive. »

Bien sûr, je pense qu'on ne peut pas oublier. Et quand je dis « on », je parle de généralités, des opinions, des personnes dans le monde (c'est sûr qu'on ne pense pas tous la même chose). Je pense que lorsqu'il nous arrive des choses pas très heureuses, ou difficiles à vivre, grâce au temps qui passe, on réussit toujours à « oublier » ce qui nous est arrivé. Je pense qu'il ne faut pas rester bloqué sur le négatif, il faut prendre la vie avec un gros sourire (même si c'est dur). Il faut tout de même tenir le coup. »

L. souffre sans aucun doute pour sa mère : le « on arrive à oublier ce qui nous arrive » est peut-être le discours de sa mère qu'elle reprend à son compte et auquel elle donne une forme de vérité générale grâce au pronom impersonnel qui l'inclut, ainsi que le destinataire, dans cette vision. Bien entendu, je lui ai posé une autre question, afin qu'elle donne l'avis de sa mère :

« Vous m'avez posé une autre question : demander à ma mère quel est son avis. Elle a répondu que cela a été difficile ; qu'elle préférerait exercer un métier mais que la joie de ses enfants était tout ce qui l'intéressait. Et puis que de toute façon elle a été obligée de nous élever et de prendre soin de nous. »

Puis je ne sais pas trop comment développer davantage les paroles de ma mère que j'ai interprétées. Mais je reste sur ma fin en vous disant que cela reste quelque chose de difficile. Elle n'a pas pu faire grand-chose, ni ma grand-mère maternelle d'ailleurs. C'était les choses de la vie et c'est toujours les choses de la vie. »

²³ Journal de Leila, vendredi 9 mars 2012. Les fautes sont reproduites telles qu'elles figurent dans le journal.

Pour L., ce « sont les choses de la vie » qui ont empêché sa mère de poursuivre des études, d'avoir un métier. Ce n'est donc la « faute » de personne. Et L. a bien incorporé une forme de fatalité, ce qu'elle appelle le « destin ». Voici comment elle termine son AL, toujours en dialoguant avec l'universitaire que je représentais :

« Moi aussi d'ailleurs j'aime beaucoup comment vous réfléchissez même si parfois je ne suis pas totalement d'accord avec vous : comme par exemple à propos du destin, mais en particulier à propos de la religion. »

Ce que Leïla (m') écrit, elle ne l'aura pas dit une fois à l'oral. Il passe par l'écrit comme si j'en étais l'unique destinataire. Sans doute ne fallait-il pas que la classe se rende compte qu'elle avait bougé, même partiellement.

3. S'inventer une histoire : semblances de familles et ruptures narratives

« La France n'a pas d'origine »
D. 4^e F, mardi 3 janvier 2012²⁴

Les entretiens menés avec certains parents (seulement deux pères ont accepté) permettent de confronter leurs récits avec les AL de leurs enfants. Il s'agit de mettre en regard des points de vue inter-générationnels et familiaux pour essayer de comprendre ce qui se joue dans les rapports intra-familiaux, dans l'environnement proche (« la cité », « le quartier ») qui produit souvent des identités réactives et « racine-unique » (E. Glissant), qui sont parfois dangereuses pour la personne et soulèvent des interrogations récurrentes en termes d'inclusion sociale. Ces entretiens révèlent un écart important entre la famille et les enfants : la vision du pays d'accueil et de la langue française sont très nettement valorisés dans le discours des adultes. Si la migration vers la France est un projet, qu'il représente avant tout une chance pour un meilleur avenir (les deux pères vietnamien et marocain), le discours des femmes est critique, distancié, apaisé : toutes rappellent qu'elles n'ont pas pu aller jusqu'au bout de leurs études afin d'obtenir un diplôme.²⁵ Comment comprendre alors le fossé entre les deux générations ? Comment expliquer que les parents évoquent une fraternité-monde tandis que leurs enfants reconstruisent et persistent à véhiculer une généalogie réduite à la famille (langue, religion, pays), aux quartiers et aux personnes qui leur ressemblent ? Tout en se reliant à la famille dans ce qu'elle a de fantasmé, les AL des élèves dévoilent les stratégies

²⁴ D. est une élève qui se dit d'origine tunisienne.

²⁵ La « sévérité » du père revient comme argument justifiant l'arrêt des études. La mère de Sophiane pense et se sent bien « en français », même si elle lit les magazines en arabe (langue dans laquelle elle se sent « seule » parce qu'elle lui sert à lire ses magazines) ; madame R. adore l'italien et le français, en plus de l'arabe qu'elle parle quotidiennement ; et madame B. a enseigné près de 20 ans en français, en Algérie, alors qu'elle avait étudié dans les deux langues ! Toutes disent et insistent sur leur bien-être en France et dans les langues qu'elles parlent et écrivent pour la plupart et qu'elles partagent avec leurs enfants.

d'évitement aussi bien quand il s'agit de parler, de dire l'histoire familiale et aussi celle des élèves qui, malgré le peu de connaissances du pays et des coutumes des parents, en disent peu eux aussi.²⁶ Bien plus, les élèves réécrivent une autre histoire : ils croient à ce qu'ils disent. Les familles interviewées racontent avoir migré pour un avenir meilleur : « J'ai entendu dire qu'il y avait un certain M. Mora qui recrutait pour l'usine Citroën en France » raconte M. I, père d'un élève, travaillant à Casablanca dans une « boulangerie française » et qui a quitté son pays en 1970.²⁷ La femme de ce dernier insiste, quant à elle, sur la « liberté » de pouvoir sortir, parler aux gens et d'apprendre. Pour elle, la France « c'est merveilleux quand on n'a rien ». D'autres, comme madame B., algérienne, évoquent la langue française apprise à l'école coloniale et choisie plus tard comme langue à enseigner dans son pays (pendant près de vingt ans) : elle se sent « mieux en français » même si elle ne l'enseigne plus depuis son installation en France. Or, force est de constater que la plupart des élèves – surtout ceux dont les parents ne sont pas venus – se retranchent dans un discours flou et rassurant : tous avouent que « ça s'est bien passé » quand leurs familles étaient arrivées en France. Comme le rappelle de Certeau, « dire, c'est croire » (*Ibid.* : 279) et le passage par l'écriture est pour eux une « possibilité de composer un espace conforme à un vouloir (*Ibid.* : 294).

Tout se passe comme si le projet des parents, migrer, partir pour vivre mieux, n'était pas transmis aux enfants qui, en conséquence, se cherchent une *place*, reconfigurent *une histoire* qu'ils fantasment puisque leurs connaissances du pays « d'origine » s'arrête aux vacances passées en général l'été. Il semble que nous sommes face à ce que Glissant appelle la société atavique : « L'idée de l'appartenance atavique aide à supporter la misère et renforce le courage qu'on met à combattre la servitude et l'oppression. » (Glissant, 1997 : 37). Une partie des élèves fantasme donc un non-lieu, un pays et une appartenance qui relèvent de l'utopie. Ils se projettent dans un ailleurs qui a existé pour leurs parents (encore une fois ceux qui y ont grandi et qui ont fait le choix de partir). Et cet ailleurs prend la forme d'un *passé* vécu au présent, vidé d'une grande partie de son histoire, vécu au quotidien. La tentation est grande de s'interroger sur cette revendication fantasmée : qu'est-ce qui, dans la relation familiale, dans l'échange, donc la transmission, fait que l'élève se retrouve à « supporter la misère » et quelle « servitude » et « oppression » doit-il « combattre » ? Ne serions-nous pas plutôt face à une « conscience malheureuse » que certains d'entre eux exhibent dans des rapports souvent

²⁶ Lors du débat sur « ce que je sais sur mon pays d'origine vs sur la France », tous avaient *reconnu*, donc *admis* qu'ils en savaient plus sur la France qui est leur pays. Mais c'était à l'oral et cela a disparu lors du passage à l'écrit.

²⁷ Nous ne donnons que les initiales des noms et prénoms. C'est la mère de S. qui m'a donné le texte qu'elle-même a rédigé d'après ce que lui a raconté son mari pour aider leur « fils dans la recherche d'informations ».

conflictuels en cours parce qu'ils s'enferment « dans des totalités significatives qui leur fixent une identité, aussi indiscutable qu'une croyance religieuse » ? (Kaufmann, 2014 : 19).

Entre le discours des parents qui se montrent ouverts – certains ne comprennent pas pourquoi « les jeunes aujourd'hui se revendiquent d'ailleurs » alors que « les anciens adorent la France » (madame I., marocaine) –, et celui des élèves qui laissent entendre une autre vision malgré le peu d'informations données (à l'instar de Sékou qui raconte que son « grand-père paternel est né en Côte d'Ivoire, dans la région de Boundiali, dans le nord du pays. [...] Il n'a pas été scolarisé mais il a fréquenté l'école coranique car à l'époque l'école du blanc était perçue comme celle du mauvais chemin. »)²⁸, c'est le non-dit qu'il faudrait analyser, ce que les élèves entendent sans doute et qu'ils dévoilent plus ou moins, selon qu'ils sont gênés ou pas. Ces derniers sont conscients qu'ils donnent à « lire » le silence des grands-parents, voire même des parents. Sachant qu'ils allaient être lus par tous les membres du projet européen, ils étaient partagés entre le désir de répondre à l'exercice demandé et la honte de dire « des choses » gardées en famille. C'est au silence qu'ils sont renvoyés : comment écrire, dire, partager l'histoire de ces familles immigrées dont les récits de vie restent peu connus, parce que peu écrits ?²⁹

C'est ce silence que nous rencontrons dans leur résistance à l'écrit ; ils recourent à quelques phrases fétiches dans lesquelles sont déclinés les verbes *savoir* et *se souvenir* en « je » et « ils » renforcés par la forme négative : « je ne sais pas »/ « ils ne savent pas », « je ne m'en souviens plus » (ou encore « ils ont oublié ») lorsque nous leur avons demandé d'interroger leurs parents sur les langues parlées dans les familles, puis sur les raisons de l'immigration. De fait, la majorité d'entre eux s'est esquivée et a dit que les parents « ne savaient pas ». Sans doute que dans la sphère familiale, personne n'aborde ces questions et que la demande des

²⁸ Une autre élève écrit que si son grand-père n'a pas pu être scolarisé, « c'est à cause de la colonisation française de 1830 à 1962 ».

²⁹ Lors d'une séance autour de « Je me souviens » de Pérec, nous avons, avec la classe, discuté autour des souvenirs, donc de l'histoire lointaine des élèves, quand ils étaient petits. Or, l'échange a glissé vers l'histoire de l'Europe et des immigrés. Alors, avec ma collègue, nous leur demandons ce qui distingue les deux catégories. Les réponses étaient fort intéressantes : pour certains, les premiers « ont plus d'argent », des « papiers européens », ils sont « chez eux », « ils parlent leurs langues » et n'ont « pas la même tradition, la culture » qu'eux (sous-entendu, tous les européens ont la même tradition et la même culture qui sont différentes de celles des immigrés) alors que les immigrés ont « peu d'argent », « un visa », ils sont « étrangers » et « ne parlent pas leurs langues ». J'avais aussi insisté sur le fait que tous les membres du projet allaient lire « leurs histoires », parce qu'elles sont intéressantes, surtout pour ceux qui ne connaissent pas l'histoire de l'immigration en France. Un élève, qui n'a pas participé au projet (sous prétexte que sa mère n'a rien voulu lui raconter des langues et de l'histoire familiales) avait fait une remarque extrêmement pertinente : « Madame, normalement quand on part, on émigre. Quand on reste dans le pays où on arrive, on est immigré. Mais au bout d'un certain temps, qu'est-ce qu'on est ? ». Il est évident que la réponse a été simple : on est citoyen du pays, on est français, etc. Là encore, les résistances surgissaient : on n'est pas français parce que les Français ne nous voient pas ainsi, etc.

enseignantes était perçue comme une violence, une intrusion dans un espace de silence qui obligeait les élèves à rompre avec un non-dit qui les a structurés sur le mode du refus du pays dont ils sont citoyens et sur des crispations identitaires réactives et exclusives. Ils s'accrochent à ce que Glissant appelle « une identité racine unique », qui pour lui, « tue alentour » (1997 : 21).

En tout état de cause, et dans le cas de ces collégiens, il semble qu'un manque de transmission de la part de la famille ait créé des espaces vides qu'ils peuplent d'images fantasmées et survalorisées des pays et des cultures dits « d'origine » qui sont en fait ceux de leurs parents, qu'ils s'approprient comme « leurs origines », un bien inviolable et non négociable.

Sur un autre plan, ces élèves sont considérés en difficulté d'apprentissage par l'école française, image peu valorisante d'eux-mêmes que l'institution leur renvoie, qu'ils rejettent en rejetant l'école, fortement associée au pays France, qu'ils rejettent de la même façon. H. Belhandouz (2002 : 99) avance une hypothèse quant aux parcours scolaires chaotiques de ces personnes :

« [...] en France, les populations immigrées de pays anciennement sous domination coloniale française, n'ayant pas connu dans ces pays les processus de réappropriation identitaire culturelle consécutifs à la décolonisation, perpétuent une identité marquée par une infériorisation par rapport à la culture de l'ancienne puissance coloniale devenue pays d'accueil ; attitude qu'elles transmettent à leurs enfants et qui a pour conséquence chez ces derniers un vécu scolaire souvent problématique. »

Cette hypothèse nous paraît particulièrement heuristique. Elle décline à la fois les effets de violence et d'invalidation produits par l'histoire coloniale, ceux de l'éloignement des personnes des pays dont elles sont originaires parce qu'absentes des lieux et des temps post-indépendances, espaces possibles de « réappropriation identitaire culturelle », donc espaces possibles de réappropriation de soi, de son histoire, de sa valeur. Les parents, pour qui cette réappropriation n'a pu avoir lieu, cette fierté d'être, en quelque sorte, s'enferment dans le silence et ne transmettent rien, sinon leur souffrance muette de se vivre comme dominés. « C'est nous qui choisissons une part de notre passé, ou une appartenance, pour faire sens à un moment donné » écrit Kaufmann (*Ibid.* : 12). Peut-être les élèves ont-ils besoin eux aussi pour le moment de se choisir une appartenance, de se relier au passé familial pour trouver du sens.

Le projet d'écriture des autobiographies langagières a été adapté pour le second public constitué des femmes âgées issues de l'ancienne immigration car elles n'écrivent pas et ne

lisent pas. Ces femmes sont engagées dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture au sein d'une association située en Seine-Saint-Denis, association qui a pour mission de maintenir la relation des migrants ou de leurs descendants avec la culture berbère. La préservation de ce lien se fait par l'apprentissage de la langue amazigh mais aussi par les ateliers danse, chant, et le partage du « capital culinaire ».

Protocoles de mise en place des autobiographies langagières

La recherche-action a duré deux ans, de 2012 à 2014. Durant la première année, nous avons observé les pratiques de classe et effectué des entretiens avec des femmes inscrites au cours d'alphabétisation, essentiellement des Algériennes, majoritairement berbérophones. Au cours de la seconde année, après avoir retranscrit les entretiens et les avoir analysés, nous avons mis en place des rencontres, en dehors de l'espace association, avec un groupe de femmes dans le but de préparer les mobilités à travers l'Europe. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement qui a été retranscrit et analysé. Au retour des mobilités, nous avons procédé de la même manière : entretien collectif qui a fait l'objet d'une transcription et d'une analyse.

Une telle démarche permet de rester au plus près du discours des femmes et de les confronter à leurs ambivalences : leur éducation les assigne aux tâches du quotidien : préparer la nourriture, élever les enfants, laver le linge. Ces femmes, tout en reconnaissant l'injustice de leur condition, banalisent cet état de fait et la justifient par une appréhension essentialisée du masculin : « les hommes, c'est comme ça. » Elles participent ainsi à normaliser ce qu'elles vivent comme une fatalité immuable.

Mise en route/réalisation, élaboration et déconstruction

Les autobiographies langagières sont élaborées à partir d'entretiens biographiques qui permettent de recueillir les histoires de vie des femmes qui n'écrivent pas. Elles sont interviewées individuellement et répondent à des questions qui permettent de reconstruire leur parcours de vie, leur rapport aux différentes langues qu'elles maîtrisent ou pas et de les inscrire dans une histoire sociale où elles sont les personnages invisibles.

L'entretien qui est enregistré est ensuite transcrit puis analysé, ce qui permet de travailler *a posteriori* les récits de vie et notamment d'interroger certains passages peu explicites, difficilement repérables au moment de l'entretien. La démarche est longue car elle nous a

obligées à analyser des fragments de leur discours en dehors du contexte où il avait été tenu. Néanmoins, ce procédé nous a amenées à penser différemment les espaces de formation et nous a permis d'entrevoir d'autres pistes de travail.

Dans un deuxième temps, nous avons mené des entretiens collectifs durant lesquels nous avons interagi avec ces femmes qui saturaient le discours de leurs expériences, communément partagées par toutes. L'analyse de ces moments d'échanges a permis de relever certains éléments qui semblent entraver les apprentissages.

Les enclaves / zones d'enfermement

Il est rapidement apparu que les relations de genre étaient un point de crispation pour cette population qui raconte les interdictions du père, du mari, des oncles dans le fait qu'elles n'aient pas été scolarisées dans le pays d'origine (Algérie/Kabylie) ou qu'elles n'aient pas entrepris une démarche de formation avant que le mari n'ait disparu (décédé, divorcé et remarié dans le pays d'origine). Cependant, les hommes ne sont pas seuls responsables de ces interdits : les attentes des mères et des grands-mères participent aussi au confinement des femmes dans les rôles sociaux attendus : ces dernières sont destinées à se consacrer au foyer et au groupe au détriment d'un épanouissement individuel. L'autre explication qu'avancent les femmes sur l'absence de scolarisation est la situation du pays alors colonisé par les Français³⁰. Z. nous a donné une autre interprétation de l'absence de scolarisation dans son cas : ni elle ni ses frères et sœurs n'ont été scolarisés car ils étaient pauvres et devaient participer au revenu de la maison. La scolarité ne relèverait donc pas exclusivement du genre ou du statut indigène/colon mais aussi de la situation de pauvreté des « indigènes ».

Lorsque ces femmes, libérées du mari, entreprennent une démarche d'apprentissage de la littératie³¹, elles le font par le biais de cette association qui leur propose des cours d'alphabétisation dispensés par une bénévole, berbère comme elles. Les cours ont lieu dans une salle organisée comme une classe d'école avec des méthodes destinées à des enfants (apprentissage de l'alphabet, syllabisation) dont le bénéfice pour les apprenantes n'est pas satisfaisant. Toutes disent qu'elles « n'y arrivent pas ». Les effets négatifs de cette démarche touchent l'ensemble du groupe. En dehors des quatre heures de cours, les femmes participent à la vie de l'association dont elles sont adhérentes en cuisinant gâteaux, pains traditionnels ou

³⁰ C'est l'explication que donnent en classe les élèves avec qui F. Allouache a travaillé.

³¹ Littératie : aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique). 14 juin 2000 : *La littératie à l'ère de l'information*.

couscous qui sont servis à l'occasion de portes ouvertes ou lors de rencontres politiques organisées par le président de l'association.

L'association, que ce soit au moment de la formation ou lors des activités annexes, ne permet pas à ces femmes d'accéder à une certaine forme d'autonomie puisqu'elles sont enfermées dans des rôles attendus par ceux qui les dominent : apprendre à lire et à écrire comme il est usuel de le faire avec des enfants, savoir cuisiner les plats traditionnels et le faire lorsque c'est demandé.

Les femmes ont été préparées à un rôle d'épouses, de mères, de grands-mères et, durant la vie commune, les maris ont assumé une partie des relations à l'extérieur³², notamment tout ce qui concerne les écrits. Apprendre à lire et à écrire car le mari n'est plus là pour gérer les « papiers » fait partie pour elles d'un processus de libération. Même si les enfants continuent à assumer ces tâches, il est nécessaire pour elles de se libérer de ces derniers pour savoir faire seules.

Lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur sentiment de ne pas « y arriver », la même réponse fuse : « trop de choses dans la tête ». La phrase revient comme un leitmotiv et renvoie aux souffrances qu'elles ont toutes vécues comme un sort inexorable. Leur environnement socio-culturel, ce qu'elles appellent « la tradition », les a préparées à intégrer le fait qu'elles ne peuvent exister que dans leur rôle de mère ou d'épouse, y compris lorsqu'elles sont veuves ou divorcées, et, inévitablement, elles ressassent les histoires du passé qui tournent toutes autour du mari, du père, de l'homme, tous violents et claustrants. Il n'y a aucune place ni pour la pensée individuelle ni pour un affect personnel. L'espace cognitif, saturé par la dureté de la vie, semble ne plus laisser de possibilité à l'apprentissage. T. dit : « je sais faire le couscous, la galette, le fefel³³, tout... mais lire-écrire, c'est pas pour nous » (réunion du 08/03/14). Ici, c'est l'autorisation à apprendre qui est en jeu.

Pour leur laisser entrevoir la possibilité d'une autre vie, il semble primordial de travailler sur les représentations, les attendus de ces femmes et d'ouvrir une fenêtre vers d'autres interprétations de la réalité possibles selon des prismes qui ne seraient pas enfermés dans les mêmes carcans. Cette approche implique une confrontation à l'autre, à celui ou celle qui est différent de soi.

³²En ce qui concerne les relations avec l'école, elles constituent, dans tous les cas, le privilège de la mère. Le mari, qui est seul à travailler, gère le paiement des factures et des achats conséquents. Le quotidien qui n'engage pas la stabilité financière du foyer est laissé à la discrétion de l'épouse.

³³ Le fefel est l'appellation qui désigne le poivron. Il est utilisé pour désigner un plat cuisiné à base de poivrons.

Faire bouger les espaces d'apprentissage et modifier les images fantasmées

Ces femmes ne remettent pas en question l'agencement de la salle³⁴ dans laquelle elles suivent les cours dispensés à l'association car celle-ci correspond à ce qu'elles ont vu des salles de classe où étaient scolarisés leurs enfants qui, eux, ont appris à lire et à écrire et ont fait, pour certains, de longues études³⁵. Dans leur imaginaire, c'est de cette manière-là et uniquement celle-la qu'elles devraient apprendre à lire et à écrire, or elles disent qu'elles « n'y arrivent pas » sans pour autant remettre en question ce qu'on leur transmet ni la manière dont on le leur enseigne.

Dans un premier temps, nous avons proposé de modifier l'espace classe et de travailler avec un agencement des tables en U, configuration qui permet de se voir et d'échanger, tout en modifiant les rapports enseignant-enseignés ou dominant-dominés. Cette proposition a fait l'objet de réticences de la part des femmes mais aussi de la formatrice qui nous a transmis le sentiment des femmes à travers ces mots : « c'est de la parlotte », « une distraction sans importance ». C'est le statut même de la formatrice qui est aussi remis en question par cette configuration qui la place au même niveau que celles qui viennent apprendre, une forme d'égalité qui ne convenait pas à la formatrice qui participe d'une certaine infantilisation de ces femmes lorsqu'elle utilise le terme « école » avec elles pour désigner l'espace de formation de l'association.

Dans un second temps, nous leur avons proposé de nous accompagner dans le cadre des « mobilités » du projet pluri-la. Ces rencontres de travail se tenaient dans différents pays participant au projet européen et étaient le lieu d'échange autour de l'avancement des travaux des différents partenaires. Il s'agissait pour nous de montrer à ces femmes que l'on peut travailler, penser, réfléchir en échangeant avec nos collègues autour d'un espace différent de celui auquel elles étaient attachées. T. et M., la formatrice, sont venues avec l'équipe parisienne à la rencontre en Pologne en octobre 2013. C'était la première fois que T. se rendait dans un pays de l'espace européen autre que la France mais surtout dans un autre pays que l'Algérie. Lorsque nous avons abordé avec elle la possibilité du voyage, T. n'avait aucune question sur le pays où nous allions. La formatrice l'avait encouragée à faire ce voyage avec elle, donc elle a accepté sans discussion. Elle était plutôt contente de « partir ».

Par la suite, trois femmes, T., Z. et Zo, ont participé seules, sans la présence de la formatrice, aux rencontres de Pavia en février 2014 et de Paris en mai de la même année. Des questions ont alors émergé : « que doit-on faire ? On prépare un couscous ? » Il ne semble pas encore

³⁴ Cours magistral

³⁵ L'une des filles de Z. est médecin, le fils de l'autre est enseignant à l'université.

possible à ces femmes de participer autrement que par une contribution culinaire ou une activité quantifiable. Elles peuvent s'inscrire dans cette démarche de rencontres à l'intérieur de l'espace européen, en dehors de leur sphère habituelle de voyage, mais il leur faut tenir un rôle pratique et habituel qui, seul à leurs yeux, les rend visibles, utiles.

A l'occasion des rencontres de débriefing, après la mobilité à Pavia notamment, la même question de la cuisine s'est à nouveau posée et nous avons opposé une fin de non-recevoir à leurs propositions de préparer des galettes, un couscous ou des gâteaux. Nous avons proposé une rencontre conviviale autour d'un thé avec des petits fours que nous avons achetés et T. a fait une remarque qui nous a toutes interpellées. En prenant un petit four, elle a dit : « Bon appétit les gâteaux ». Cette remarque ainsi que l'analyse de l'ensemble de son discours ont mis en relief une défaillance des formes appropriées en français mais également la même défaillance dans la maîtrise de sa langue maternelle. Des formes comme « neras³⁶ » en berbère (« elle dit ») témoignent d'une disqualification du « je ». T. ne dit jamais « je », elle parle d'elle à la troisième personne du singulier (ou à la deuxième) y compris en berbère. Comment est-il possible d'utiliser le « je » en français, s'il n'est pas acquis dans sa langue maternelle ? A l'issue de cette rencontre, riche en échanges, Z. nous a donné, à chacune, un petit sachet contenant « felfel », huile d'olives et makrout³⁷...

La question de la nourriture s'est à nouveau présentée lors de la rencontre de Paris. La même interdiction a été suivie de la même réaction : des makrout sont apparus à la fin du séminaire et ont été généreusement offerts aux participants ravis de cette attention. Même embarquées dans un projet *éloigné* de leur vie habituelle, il leur est impossible de ne pas être dans le *don/contre-don*³⁸.

Les femmes ont participé à tous les groupes de travail mis en place à Pavia et à Paris. Elles ont contribué aux échanges à hauteur de leurs compétences, essentiellement orales, et ont exprimé leurs sentiments : « La grande conférence (Pavia), j'étais au paradis » ; « Je suis avec les intellectuels, je suis plus intelligente ». Il est indéniable qu'elles se sont senties valorisées par ces mobilités : leur participation à la réflexion commune, les dîners pris ensemble au restaurant où là, elles étaient servies et ne servaient plus les autres.

La question de l'apprentissage de la lecture et de la forme qu'il devait prendre a été abordée devant l'étal d'un bouquiniste à Paris. Z., poussée par l'une d'entre nous, essayait de lire les titres des ouvrages. Elle procédait comme on le lui avait appris : elle épelait les lettres puis les

³⁶ Mot à mot, cela veut dire “je lui dis” mais T. l'emploie dans le sens de “je me dis” ou “elle dit” alors qu'elle parle d'elle.

³⁷ Gâteau fait à base de semoule et de dattes.

³⁸ Cf. la notion de don/contre-don développée par Marcel Mauss.

regroupait en syllabes mais parvenait rarement à reconnaître le mot entier. En l'incitant à s'appuyer sur l'illustration de la première de couverture, et en l'amenant à compléter le mot qu'elle avait commencé à déchiffrer et qu'elle connaissait à l'oral, mais qu'elle n'identifiait pas à l'écrit, elle est parvenue à lire un titre en entier. Il semblait qu'en s'appuyant sur une autre démarche d'apprentissage, mobilisant les connaissances du monde du sujet apprenant, Z. était très proche d'entrer réellement dans la littératie. Sur un autre plan, ayant totalement incorporé que seul l'espace scolaire, celui de la classe en particulier, génère les apprentissages, il ne lui était pas venu à l'esprit que n'importe quel espace autour d'elle pouvait être lieu d'acquisition de savoirs.

Conclusion générale

Le dispositif de recherche/action concernant les AL a atteint certains de ses objectifs : amener les élèves dans une forme de réflexivité quant à la problématique des identités, construire un lien entre l'histoire migratoire des parents (restée plus ou moins secrète) et l'histoire présente des enfants, qui explose parfois sous forme de violence, de refus d'appartenance au pays dit « d'accueil », qui, pour beaucoup, est celui où ils sont nés. Dans l'avant-propos de 2012, les écrits des élèves semblent apaisés et le fait d'accepter de se dire « Français » est peut-être une étape vers une complexification des notions d'appartenance et d'identité. La participation des parents est très importante pour les enfants : en acceptant de prendre part au projet PLURI-LA, non seulement ils signifient à ces derniers qu'ils participent à un projet du collège, qu'ils consentent à dire ce qu'ils ont occulté car il est difficile de raconter la misère, les humiliations, les déclassements sociaux. A travers ce projet, ils restaurent un lien manquant avec leurs enfants dans la narration de *leur histoire*, qui, comme les élèves le disent collectivement, « leur appartient », mais aussi appartient aux enfants. Comme le rappelait l'enseignante, ce qui « a émergé de la classe dépasse le projet lui-même » (journal de bord, 13 janvier 2012).

Les biographisations de langues, de cultures, en fait histoires de vie de personnes arrimées au monde, amènent à penser l'individuel et le social, le singulier et l'universel, les tensions entre ces polarités.

Il est clair que la société française, les représentations qu'elle construit des immigrés, son école, tendue sur l'égalité des chances pour tous, mais finalement peu ouverte à la diversité, produit souvent des effets contraires à ses ambitions et ses engagements. Se combinent à cela

les conséquences de formes de disqualification incorporées par certains parents qui préfèrent se réfugier dans le silence plutôt que transmettre un récit sans doute vécu sur le mode de la souffrance.

Au regard des écrits des jeunes adolescents, il n'est pas évident que des identités hybrides se dessinent, s'affirment car il est difficile de se « sentir », de s'admettre pluriel, multiple, labile tant notre éducation, notre histoire, nous encouragent à nous reconnaître dans un peuple, une nation, une langue, une « culture atavique » (Glissant). Cependant, ces narrations des langues, de soi, sont sans doute un premier pas vers une sorte de conscientisation de la diversité qui est en nous, de l'humain pluriel que nous sommes, engagé, peut-être sans le savoir déjà, dans le combat contre ce qu'A. Maalouf nomme les « identités meurtrières ».

Bibliographie

Théorie

Allouache, F., Blondeau, N. (2011) : « Biographies langagières » in *Kaléidoscope Langues en couleurs, Celebrating languages/Eloge des langues*, Commission européenne, pp. 47-62

Anaut, M. (2007) : « Transmissions et secrets de famille : entre pathologie et créativité », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 22, 27-42

Ardoino, J. : « Altération », [http:// jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr](http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/altération.fr) (article non daté)

Ardoino, J., de Peretti, A. (1998) : *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, Paris

Belhandouz, H. (2002) : « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas de jeunes adultes originaires des « anciennes possessions françaises » en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires », *VEI Enjeux*, n° 129, pp. 94-121

Bézille-Lesquoy, H. (2003) : « *L'autodidacte* ». *Entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan

Blondeau, N., Allouache, F. (2008) : *Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International

Bruner, J. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris, Retz

Dalgalian, G. (2000) : *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan

Certeau, M. de (1990) : *L'Invention du quotidien. 1 Arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio/Essais

Dolory-Momberger, Ch. (2010) : « Formation, travail social et biographisation des parcours », conférence prononcée à la journée d'études de l'IRTESS de Dijon, 15 juin 2010, http://www.irtess.fr/images/stories/doc_en_ligne/15_06_2010

Freire, P., (1977) : *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, FM, Petite Collection, Maspéro

- Glissant, E. (1997) : *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, Paris, Gallimard
- Kaufmann, J.-C. (2014) : *Identités, la bombe à retardement*, Paris, Éd. Textuel, Coll. Petite encyclopédie critique
- Lebovici, S. (1998) : « L'arbre de vie. Le processus de filiation et de parentalisation », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 22 98-127.
- Le Bris, M., Rouaud, J. (2010) : *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris, Gallimard
- Legrand, J.-L., Pinon, G. (1993-2013) : *Les histoires de vie*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?
- Maalouf, A. (1998) : *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset
- Molinié, M. (2006) (dir) : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, n°39
- Moore, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier
- Moro, M.-R. (2012) : *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Montrouge, Bayard
- Noudelmann, F. (2004) : *Pour en finir avec la généalogie*, Paris, Scherer, Coll. Non et non
- Perregaux, Ch. (2002) : « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Université de Neuchâtel, n°76, pp. 81-94
- Tomkiewicz, S., (1999, 2001) : *L'adolescence volée*, Paris, Calmann-Lévy, Hachette Littératures
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, Cl. (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines

Littérature

- Ben Jelloun, T. (1996) : *Les raisins de la galère*, Paris, Fayard
- Beauvoir, S. (1958) : *Mémoire d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, Le livre de Poche
- Camus, A. (1994) : *Le Premier homme*, Paris, Gallimard
- Cavanna, F. (1978) : *Les Ritals*, Paris, Belfond, Coll. Le Livre de Poche
- Jabès, E. (1991) : *Le Livre de l'hospitalité*, Paris, Gallimard
- Kourouma, A. (2000) : *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil
- Laroui, F. (2010) : *Une année chez les Français*, Paris, Julliard
- Laye, C. (1953) : *L'enfant noir*, Paris, Plon, Coll. Pocket
- Pérec, G. (1975) : *W ou le souvenir d'enfance*, Paris, Gallimard