



# Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission (Partie I) ; Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours (Partie II).

Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Eleonora Salvadori

## ► To cite this version:

Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Eleonora Salvadori. Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission (Partie I) ; Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours (Partie II).. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. <halshs-00798268>

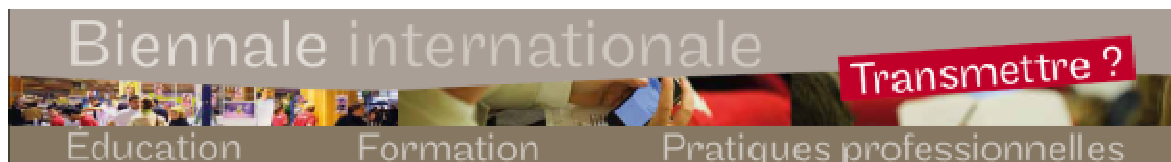
**HAL Id: halshs-00798268**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268>**

Submitted on 8 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Communication n° 197 (1<sup>ère</sup> partie) - Atelier 25 : Identités culturelles**

## **Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission**

*Nicole Blondeau, Université Paris 8, EA 39 71 EXPERICE*

*Ferroudja Allouache, Université Paris 8, EA 15 79 Littérature et histoire*

### **Historique de la recherche**

La communication que nous présentons fait suite au projet européen, *KALECO*, *Kaléidoscope*, *Langues en couleurs* (<http://ww.kaleco.eu>) dont l'objectif était la valorisation des plurilinguismes en Europe, auquel nous avons participé de 2008 à 2010.

Ferroudja Allouache et moi avons travaillé sur les autobiographies langagières. En 2011-2012, ce travail s'est poursuivi et s'est ouvert à d'autres locuteurs : des élèves nouvellement arrivés en France et scolarisés au niveau primaire dans plusieurs écoles de la Seine-Saint-Denis (classe d'initiation au français itinérante<sup>1</sup>), des élèves de 4<sup>ème</sup>, essentiellement issus de l'immigration, du collège Guy Môquet, situé en ZEP<sup>2</sup>, à Gennevilliers (dans le 92, banlieue nord-ouest de Paris).

Les étudiants de l'université Paris 8 (dans le 93, département de la Seine-Saint-Denis, banlieue nord de Paris), véritable Babel qui accueille environ 33% d'étudiants étrangers, ont à nouveau été sollicités, en particulier ceux dont les parents sont nés à l'étranger (Maghreb, Afrique subsaharienne, Caraïbes...).

Les sujets dont il est question appartiennent majoritairement aux classes sociales dites « défavorisées ».

Ces publics différents appellent autant de perspectives différentes, tant les histoires

---

<sup>1</sup> L'enseignante se déplace d'école en école, dans les établissements où sont scolarisés les élèves étrangers.

<sup>2</sup> « Zone d'éducation prioritaire » : cette expression date d'une circulaire interministérielle de 1981 dont l'objectif était la lutte contre l'échec scolaire des élèves issus des classes sociales défavorisées. Elle est rattachée au ministre de l'Éducation nationale qui a impulsé cette idée, Alain Savary (1918, Alger-1988, Paris). Plus de moyens sont alloués au regard des caractéristiques sociales de la population des établissements scolaires : catégories sociales défavorisées, pourcentage de familles immigrées, familles mono-parentales, taux de redoublement...

migratoires sont diverses, tant l'immigration n'est pas un phénomène monolithique, même si le terme est souvent utilisé comme catégorie en soit, à forte plus-value idéologique. Ce sont ces perspectives plurielles qui prennent en compte les diversités des situations sur lesquelles nous travaillons actuellement et plus spécifiquement sur les imbroglio identitaires, les questions d'appartenance et de transmission qui reviennent de manière récurrente dans les récits recueillis (environ 200 aujourd'hui).

## **Les autobiographies langagières**

Comme nous l'avons écrit précédemment (<http://www.kaleco.eu> et *Celebrating languages/Eloge des langues, Commission européenne, 2011 : 176*) :

« Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées ; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, 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, 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 ».

Elles 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'altération<sup>3</sup>.

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.

---

<sup>3</sup> « 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)

## **Protocoles de mise en place des autobiographies langagières**

Les protocoles de mise en place des autobiographies langagières se sont élaborés en fonction des publics.

Dans les classes d'initiation au français en primaire, l'enseignante, Rachida Gil, a interrogé ses élèves sur leurs langues maternelles, les langues parlées par les parents et grands-parents. Elle a enregistré les paroles des élèves et s'est appuyée sur ces traces orales pour passer à l'écrit et établir l'arbre généalogique linguistique de chacun. Le dessin a aussi été utilisé afin que tous les enfants puissent s'exprimer, quelle que soit leur maîtrise du français.

Au niveau du collège, Ferroudja Allouache et Véronique Mohy-Cardoso (qui enseigne le français dans la classe de 4<sup>ème</sup>) se sont appuyées sur de nombreux échanges oraux avec les élèves sur les langues qu'ils parlent, celles des parents, des grands-parents, sur leurs « identités » revendiquées, sur leur rejet affiché de la France, sur leur connaissance des cultures dites « d'origine » et de la culture française, sur ce qu'ils savent de l'histoire familiale pour, en second lieu, entrer dans la narration écrite.

A l'université, Nicole Blondeau, a impulsé des échanges dans des groupes de niveau Licence et Master Science du langage et Sciences de l'éducation, sur les langues parlées par les étudiants, parlées dans les familles, sur les rapports langues/ cultures, les intrications Histoire/rapports aux pays dits « d'origine »/au pays dit « d'accueil ». Le passage au récit écrit s'est fait dans l'enthousiasme, comme lors du travail dans le cadre du projet européen, *KALECO, Kaléidoscope Langues en couleurs*.

## **Analyses partielles des autobiographies langagières recueillies en 2011-2012**

Les analyses des matériaux autobiographiques recueillis, qu'ils soient oraux ou écrits, sont focalisées sur ce qui a été énoncé précédemment : élaborations identitaires, appartenances, transmission. Ces choix ont été portés par les productions des personnes avec lesquels nous avons travaillé cette année. Les fragments d'analyse qui suivent observent l'ordre de classification scolaire : primaire, secondaire (collège), université (L3 et M1).

### **Au niveau primaire : les élèves étrangers nouvellement arrivés**

Il s'agit du groupe des plus jeunes élèves (7-11/12 ans) nouvellement arrivés en France. Lorsque leur enseignante leur a proposé de parler des langues qu'ils connaissaient, de celles

que parlaient leurs parents ou grands-parents, ils « étaient fiers de raconter leurs histoires et de parler de leur vécu » (R. Gil). Au début du projet, ils « étaient très motivés et avaient envie d'écrire leur propre histoire, de se raconter ». (*ibid.*) La question de l'âge est bien sûr à prendre en compte, mais, même si ces élèves ne connaissent pas encore bien l'Histoire de leur pays d'origine, ils gardent cependant en mémoire des souvenirs qui leur permettent de s'ancrer dans un territoire, une Histoire, des histoires dont ils font partie. Ils savent d'où ils viennent. L'enseignante, en leur demandant d'interroger leurs parents sur les langues parlées dans leur famille, sur le pays d'où ils viennent, en les incitant à partager ces fragments de vie avec leurs camarades, leur a permis d'apporter, dans la classe, ce que la famille leur a transmis. De cette manière, l'école accueille l'autre, l'étranger, le divers et construit une passerelle entre transmission familiale et acquisition de langue et de savoirs scolaires : en amenant ses élèves à parler d'eux, R. Gil crée un besoin de langue et de langage, en leur proposant d'écrire à partir de leur expérience, « lieu d'ancrage de la motivation des individus à apprendre » (Bézille-Lesquoy, 2003 : 112), de leur connaissance du monde, elle les engage aussi dans un processus d'acquisition de savoirs normés, académiques. Dans ce cas, les apprentissages ne passent pas par des exercices pré-construits, même si ceux-ci sont mobilisés à d'autres moments et ont leur pertinence. Les autobiographies langagières en appellent aux sujets existentiels, historiques, sociaux et pas seulement aux sujets épistémiques. Elles permettent sans doute aux élèves de se sentir accueillis, reconnus.

#### **Au niveau secondaire : les élèves de la classe de 4<sup>ème</sup>**

Tous les élèves de cette classe sont nés en France ou sont arrivés dans ce pays dès leur plus jeune âge. 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 deux garçons, 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.

Cette classe est qualifiée 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, esquive, refus, agressivité...).

Dans les échanges, les élèves issus de l'immigration se revendiquent de leur pays (Turquie, Maroc, Algérie, Mali, Sénégal...) et confondent nationalité, culture et religion, identité et appartenance. Pour eux, tout se passe comme si le fait d'être d'une même 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. Ces élèves rejettent massivement la France qu'ils insultent souvent et survalorisent des langues et des cultures qu'ils ne connaissent que très peu.

Cependant, la plupart est née en France ou arrivée dans ce pays dès son plus jeune âge. Les parents venus essentiellement du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne, donc de pays anciennement colonisés, se sont installés dans l'Hexagone depuis longtemps. Lorsque F. Allouache et V. Mohy-Cardoso ont demandé aux élèves d'interroger leurs parents sur les langues parlées dans les familles, puis sur les raisons de l'immigration, 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 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).

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. »

Il nous semble que cette hypothèse est 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-indépendance, 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.

A un autre niveau, dans des entretiens que nous avons eus ensemble, F. Allouache et V. Mohy-Cardoso relèvent que ces élèves ont du mal à entrer dans la narration, à commenter, à exemplifier, à adopter un point de vue. Elles espéraient que l'écriture des autobiographies langagières leur permettrait de prendre des distances par rapport à un vécu souvent conflictuel et douloureux. Elles soulignent que le passage à l'écrit s'est effectué difficilement. Les élèves se retrouvaient seuls devant une page blanche, sans le soutien du groupe et les interactions qui peuvent encourager 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 une universitaire. Cependant, à l'issue de 7 mois de rencontres hebdomadaires (novembre 2011-mai 2012), un livret format paysage de 84 pages a été réalisé<sup>4</sup>. Vingt élèves ont élaboré leur autobiographie langagière, qui va de deux à sept pages, les plus nombreuses (six) se développant sur trois pages et cinq sur deux 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. 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*

---

<sup>4</sup> Les auteures de cet article tiennent 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<sup>ème</sup> ainsi qu'à différentes personnalités et institutions.

*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.

### **Au niveau universitaire : les étudiants de Paris 8 issus de l'immigration**

En ce qui concerne les étudiants de Paris 8, eux aussi nés ou arrivés très tôt en France, dont les parents ont immigré depuis longtemps en France (16 autobiographies langagières), ils semblent être parvenus à des rapports apaisés avec les langues qu'ils pratiquent, les cultures dans lesquelles elles se déploient, celles qu'ils rencontrent. Leur acculturation scolaire est, pour des raisons évidentes, plus longue que celle des adolescents, et le fait qu'ils soient en L3 ou en Master induit une scolarité antérieure positive, un parcours de réussite qui participe d'une image de soi valorisante.

Quatre étudiants écrivent qu'ils ont deux langues maternelles : le français et l'arabe tunisien(3), le soninké et le français (1), d'autres ne parviennent pas à désimbriquer les langues auxquelles ils ont été confrontés dès leur naissance (créole haïtien/français, créole guadeloupéen/français, soninké/bambara/wolof, peul.../français – souvent, dans les familles de l'Afrique subsaharienne, parents et grands-parents parlent des langues différentes) : laquelle peut être reconnue comme langue maternelle, langue première ? Il leur est impossible de répondre à cette question. Fatou (père sénégalais) écrit : « *Même dans ma façon d'écrire, il y a quelque chose de pluriel : anglais, français, africain. Mais si l'on fouille, je suis plus précisément française (souligné par elle) puisque je suis née en France plus précisément à Paris, mais vivant dans l'Oise.* ». C'est, comme nous l'avons déjà écrit lors du rapport de synthèse du projet KALECO (2011 :53), le concept de langue maternelle/langue première qu'il faut revisiter.

L'utilisation de ces langues se fait dans des espaces clivés : avec la famille, la parentèle, les



amis qui ont la même origine pour les langues héritées des parents, la société française, l'école, l'université, les amis « français », ceux qui ne parlent pas les autres langues, pour le français. Ce clivage semble, pour ces étudiants, « aller de soi ». Ils associent souvent les langues héritées des parents à l'expression des émotions, partagée avec « ceux qui la comprennent », écrit une étudiante, c'est-à-dire la famille, la communauté, une langue du secret aussi, de l'entre-soi car cela « *nous permet d'être dans un autre monde et de parler de tout et de rien en pensant que personne ne comprend.* » écrit H. (Niger/Mali). Quant au français, il réfère pour eux à l'école, à la littérature, à la « culture cultivée » et est vecteur de réussite. Pour tous ces étudiants, les langues originaires, le français et les autres langues apprises dans des situations d'apprentissage formel, à l'école par exemple (et dans ce dernier cas, c'est un échec cuisant) ou informel (Z./Maroc, qui a appris des mots et des phrases hindi en regardant des films de Bollywood qui lui ont permis de communiquer en langage « codé » avec ses sœurs, sans qu'aucun membre de la famille ne comprenne ce qu'elles disaient), les cultures portées par ces langues sont considérées comme des richesses, des possibilités d'ouverture au monde, des configurations d'identités plurielles, hybrides, rhizomatiques, en rupture avec les « identités racine-unique » dont parle Glissant et que semblent revendiquer les élèves de la 4<sup>ème</sup> du collège de Gennevilliers. « Mais à la racine unique, qui tue alentour, n'oserons-nous pas proposer par élargissement la racine en rhizome, qui ouvre Relation ? Elle n'est pas déracinée : mais elle n'usurpe pas alentour. » (Glissant, 1997 : 21) C'est à quoi semblent parvenus, du moins dans les autobiographies qu'ils ont élaborées, dans le contexte institutionnel de l'université, les étudiants de Paris 8.

Les écrits de ces étudiants peuvent être jugés comme consensuels, voire stéréotypés, attendus. Cependant, le chemin pour en arriver à cette forme d'apaisement, à cette ouverture aux autres, à la diversité, a été long et souvent douloureux. Les traces des difficultés de ces parcours, des humiliations subies, se retrouvent dans les récits. F. (Mali) insiste sur le fait que les enseignants lui ont signifié que sa langue parlée à la maison, le soninké, n'était pas une langue. Dire qu'une langue n'en est pas une, revient à signifier au locuteur de cette langue sa propre invalidation. Z. (Maroc) écrit : « *Ecolière, j'assistais régulièrement aux réunions de parents d'élèves où les 'Mamas' (dont ma mère) n'étaient jamais consultées sous prétexte qu'elle ne savaient rien... La plupart d'entre elles abandonnaient (...)* ». Elle parle d' « *une sorte de mépris institutionnel basé sur des préjugés sociaux (...)* ». D'autres écrits portent ces traces de souffrance, d'humiliation.

## Conclusion

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 dont nous disposons, 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. 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 ».



**Communication n° 197 (2<sup>ème</sup> partie) - Atelier 25 : Identités culturelles**

## **Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours**

*Eleonora Salvadori, professeure, Université de Pavie, Italie*

### **Contextualisation du travail**

Le travail que nous présentons a été réalisé en prolongement d'un projet qui a analysé et comparé les politiques linguistiques nationales, régionales et locales dans un cadre européen. Le projet s'appuyait sur un partenariat de 8 pays représentés par 11 institutions de nature diverse et a mis en évidence en premier lieu l'importance des choix de politique linguistique à tous les niveaux (depuis les établissements scolaires jusqu'aux ministères de l'éducation) notamment pour le développement des sentiments d'appartenance et pour les identités culturelles qui se construisent dans les différents contextes.

Dans ce cadre certains partenaires ont réalisé une activité qui s'est révélée riche en implications, le travail sur les autobiographies langagières, proposé à des publics cible divers : élèves de tous les niveaux scolaires, étudiants universitaires, groupes d'adultes de différents niveaux culturels (des femmes illettrées, des retraités étudiant de nouvelles langues, des professeurs de L1 et L2).

Cette activité a été reprise par certains partenaires après la fin du projet avec différents destinataires (voir ci-dessous): chaque groupe cible dans ce travail a été porteur de témoignages et de besoins différents et les parcours proposés à chacun ont été largement diversifiés.

Les éléments communs les plus intéressants qui ont émergé des analyses des AL produites ont été (parmi d'autres) :

- la découverte par tous les destinataires (élèves issus de familles autochtones et jeunes d'origine autre) de la centralité des langues (de toutes les langues) dans leurs univers, utilisées, à différents niveaux de compétence, dans la vie sociale et l'activité de relation

(et donc de la transversalité des compétences linguistiques dans toute expérience sociale et culturelle),

- la valeur fortement identitaire que revêtent les langues dites maternelles, souvent choisies et fantasmées plutôt que véritables langues premières, dans des cadres familiaux fortement déstructurés ;
- la capacité de ces parcours à valoriser langues et cultures plurielles, présentes dans les différents contextes, souvent marginalisées et dévalorisées en faveur des langues « dominantes » ;
- l'importance de l'écriture et de la réflexion qu'elle favorise pour s'approprier et améliorer la capacité de se re/construire par la narration de sa propre histoire.

Dans cette diversité, nous avons isolé quelques publics cibles qui nous ont semblé particulièrement intéressants et nous avons analysé leurs productions en comparant certains aspects identifiés dans deux contextes : le français et l'italien.

Les AI concernent :

- en France des groupes d'élèves nouveaux arrivants, d'autres de deuxième génération et des étudiants universitaires (francophones ou non francophones) ;
- en Italie des groupes scolaires de jeunes et d'adultes qui voient une présence importante de non italophones.

## **L'Italie et éléments de comparaison avec la France**

Pour ce qui concerne l'Italie, voilà les publics cible avec lesquels nous avons travaillé : une classe d'école primaire (5ème année), deux classes de collège (1ère et 3ème), la classe d'un lycée citadin, un groupe d'adultes (majoritairement non italophones) étudiant pour obtenir leur diplôme (brevet du collège) et un groupe de professeurs de Langues vivantes (dont la plupart à peine retraités). Le groupe promoteur était composé de chercheurs de l'Université de Pavie, d'enseignants/ chercheurs et de représentants des institutions locales : ceux-ci ont travaillé en contact avec les collègues qui enseignaient dans les classes sélectionnées.

Le travail a été tantôt partiel (un module réalisé en une quinzaine d'heures de cours), tantôt il s'est développé sur l'année scolaire entière, en devenant le fil rouge de l'activité éducative globale (surtout dans le primaire et avec les apprenants adultes). La présence d'élèves non italophones dans toutes les classes n'était pas majoritaire et le travail a été fait avec des classes entières.

Nous avons commencé l'analyse des interviews des enseignants (en cours de transcription) et des matériaux produits. En même temps que le travail sur les patrimoines linguistiques était proposé, un questionnaire a été distribué par le Département de sociolinguistique de l'Université de Pavie (résultats encore non définitifs).

Ce que nous pouvons donner donc comme résultats et comme analyses sont des éléments très partiels, mais convergents et significatifs.

Deux points nous paraissent intéressants, que nous avons retrouvés dans les témoignages des enseignants interviewés et qui sont confirmés par un premier survol des questionnaires distribués:

1. l'impact important que le travail sur les autobiographies langagières a sur l'attitude des apprenants vis-à-vis de la langue à apprendre (langue seconde ou langue étrangère), mais aussi des langues maternelles ;
2. la capacité que ce travail possède de faire émerger des traits significatifs du profil des scripteurs, de promouvoir la conscience de leur généalogie et filiation, de favoriser la transmission identitaire et culturelle dans le cadre des groupes familiaux, en valorisant leur histoire (non seulement langagière) précédente et l'ensemble de leurs patrimoines linguistiques.

Les résultats, même s'ils encore très provisoires, ne pourraient être généralisés qu'avec beaucoup de précaution. Les collègues avec lesquels nous avons travaillé étaient parmi les plus sensibles et préparés, puisqu'ils enseignaient depuis une dizaine d'années dans des classes avec une présence plus ou moins importante d'élèves non italophones.

Ainsi la reconstruction des parcours migratoires familiaux, la mise en valeur et la mutualisation des patrimoines linguistiques des jeunes non italophones, le travail sur les mots et la réflexion (par l'écriture) proposée aux élèves sur leurs propres acquisitions langagières ont été accueillis sans réserves, car c'étaient des propositions qui organisaient et formalisaient des pratiques déjà présentes dans leurs planifications didactiques.

Les résultats à peine esquissés d'un travail qui se poursuivra dans les années à venir (et qui nécessite d'un plus grand approfondissement), nous permettent déjà de relever que les problèmes d'identité culturelle assument des aspects différents en France et en Italie : ici les diverses identités et appartenances (linguistiques, culturelles et même religieuses) semblent pouvoir coexister de manière plus aisée, avec moins de crispations et de conflits. La valorisation des différents patrimoines culturels et linguistiques (du moins dans les contextes limités sur lesquels nous avons enquêté), a été un objectif pédagogique vite adopté et intégré

par les enseignants aux prises avec ces nouveaux sujets, même s'il arrive qu'elle suscite quelques controverses à un niveau surtout local.

En Italie le problème de l'identité culturelle « nationale » et des pratiques (didactiques et pédagogiques) à adopter pour sa construction/transmission n'ont jamais été au centre des préoccupations des responsables de l'éducation. Cela a produit, d'un côté un manque évident d'indications pédagogiques, de réglementation explicite et de ressources matérielles pour favoriser l'intégration et l'inclusion.

De l'autre, les enseignants et les établissements ont dû et pu inventer et mettre en œuvre des politiques éducatives d'inclusion adaptées aux besoins des contextes spécifiques et largement soutenues par un vaste réseau d'associations de volontariat bien ancrées sur le territoire.

Dans toute expérience d'AL proposée à différents niveaux, le rapport à la langue du pays d'accueil s'est révélé généralement positif et non en conflit avec le patrimoine linguistique familial dont chaque élève est porteur. Le meilleur résultat a été de toute façon la valorisation de ce patrimoine dans le groupe classe, alors qu'il peut être parfois marginalisé et refoulé.

Cette relation positive avec la langue seconde est confirmée par les questionnaires distribués qui révèlent pour les non italophones un panorama d'activités communes avec les pairs italophones, réalisées en contexte scolaire, mais aussi extra-scolaire.

Ce qui nous paraît évident c'est que pour eux le rapport à la langue seconde n'est pas séparable du rapport à ceux qui la parlent comme langue première.

Intéressant aussi ce qui émerge dans l'expérience des AL proposées à des adultes non italophones en Italie : les réserves exprimées par les enseignants sur la proposition aux apprenants non italophones des textes littéraires qui ont construit le patrimoine littéraire italien (l'histoire de la littérature italienne, grande fresque construite au XIX<sup>ème</sup> siècle par Giuseppe De Sanctis, soucieux de donner à l'Italie l'opportunité de construire son panthéon) paraissent souvent déplacées. Les jeunes et les adultes non italophones (témoignant par là volonté et désir d'intégration dans la société italienne) paraissent (dans les cas sélectionnés) intéressés et désireux de connaître et s'approprier ce patrimoine, si celui-ci n'est pas présenté de manière exclusive/excluante par rapport à d'autres.

Ainsi, tout en étant conscients que toute généralisation arbitraire serait dangereuse, certaines différences sont intéressantes à creuser et à expliquer, car nous pensons que tout cela est bien lié au rôle joué par l'organisation et le fonctionnement des institutions éducatives dans les deux pays.

Le modèle centralisateur français, apparemment non loin de l'italien, me paraît en Italie bien compensé par l'attribution de l'autonomie économique, pédagogique et administrative à chaque établissement scolaire, introduite en Italie dans les années 90' et qui a reconnu la possibilité et l'exigence pour les unités scolaires d'adapter l'offre éducative aux besoins des contextes spécifiques, en favorisant les partenariats.

C'est l'une des rares conséquences non négatives de cette « absence d'État » dont on se plaint souvent en Italie et qui produit, d'un autre côté, tant de dégâts.

## Bibliographie

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

Ardoino, J. : « Altération », <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

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

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](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

Le Bris, M., Rouaud, J. (2010) : *Je est un autre. Pour une identité-monde*, Paris, Gallimard

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

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

Site du projet européen KALECO/ Kaléidoscope langues en couleurs : <http://www.kaleco.eu>

