

L'ECRITURE POUR (SE) RECONNAITRE, ENTRE ECOLE ET MIGRATION : DE L'ASSIGNATION À LA PRESENTATION DE SOI

Joanna Lorilleux

(Université François Rabelais de Tours, EA 4428 Dynadiv)

Joanna.lorilleux@univ-tours.fr

Mots clés : plurilittérature – écriture – migration – appropriation - SEGPA

Résumé :

Sur le paysage qu'offre la littérature scolaire, se dessinent plusieurs mouvements d'identification, différenciation ou assignation liées notamment aux imaginaires scripturaux des élèves. Certains de ces mouvements sont illustrés ici à travers la présentation de trois cas qui mettent en lumière des articulations possibles d'écritures et/en migrations en contexte scolaire : hétéro-identification et assignation ; auto-identification liée à l'affiliation à un groupe ; ou encore présentation de soi plus singulière. Les exemples qui alimentent l'article concernent des élèves de 3^{ème} SEGPA dont les histoires sont diversement liées à la migration, et qui ont participé à des ateliers d'arts plastiques visant à leur permettre d'adopter une posture d'auteur. Posture dont on peut soutenir qu'elle doit être considérée comme un préalable à une appropriation de l'écriture.

Le caractère scripto-centré (et monolingue) de l'école française a été largement étudié, tant en ce qui concerne les contenus d'enseignement, le rapport (épistémique) au savoir (Charlot, 1997) qui y est institué que les relations sociales qui s'y nouent entre élèves, enseignants et savoirs. Moins nombreuses sont les recherches qui interrogent la (pluri)littératie des élèves, à laquelle l'institution scolaire reste le plus souvent aveugle, notamment quand il est question d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers¹ ».

Le présent article repose sur une recherche exploratoire portant sur les imaginaires et les usages de l'écrit de jeunes réputés faiblement littératisés (Lorilleux, 2015), menée au sein – entre autres - d'une classe de 3^{ème} SEGPA². Cette recherche s'ancre dans une épistémologie phénoménologique-herméneutique (Robillard, 2016) visant à accorder le primat à l'expérience³ d'élèves de jeunes gens scolarisés au sein de dispositifs spécifiquement dédiés à des élèves à besoins éducatifs particuliers⁴. Je me concentrerai ici sur le cas de trois élèves de SEGPA dont la rencontre me permet de réfléchir les liens entre école, écriture et migration.

Dans un contexte scolaire où l'écrit occupe une place fondamentale, ont été proposés aux élèves des ateliers d'arts plastiques visant à leur permettre d'adopter une posture d'auteurs⁵, posture dont on peut soutenir qu'elle doit être considérée comme un préalable à une appropriation (au sens que confère à ce terme Castellotti, 2017) de l'écriture.

A l'appui d'exemples relevant tant de l'oral que du scriptural, seront présentés trois cas qui mettent en lumière, chacun à leur façon, diverses articulations de l'écriture à la migration : écriture étalon scolaire, écriture de ralliement, ou encore marque intime transportée d'un pays à l'autre comme un talisman.

Je proposerai, en premier lieu, et comme arrière-plan à ces présentations, une rapide réflexion sur l'implicite culturel et langagier, et plus particulièrement scriptural, sur lequel repose la réussite scolaire, mais aussi l'un de ses pendants : l'orientation des élèves en SEGPA. Il s'agira de rappeler la prégnance de la forme scripturale de rapport au savoir et au monde qui sous-tend généralement à l'école, l'identification des élèves « en difficulté ».

¹ Tels que désignés par le ministère de l'éducation nationale, voire par exemple <http://eduscol.education.fr/pid26463/besoins-educatifs-particuliers.html>

² Section d'enseignement général et professionnel adapté.

³ Conçue comme « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48), cette expérience, (réflexivée ou non) contribue à la compréhension que chacun a du monde auquel il est (cf. Castellotti, 2017 : 251-252). Mon ambition était d'accompagner les jeunes de la recherche à « réfléchir » cette expérience, pour comprendre avec eux comment ils faisaient sens de l'écriture.

⁴ Je concentre dans ce texte sur des élèves scolarisés en SEGPA, mais la recherche qui alimente ici ma réflexion a aussi été menée auprès d'élèves de CLA-NSA (classe d'accueil pour élèves allophones non (ou peu) scolarisés avant leur arrivée en France). Ce dispositif est remplacé depuis 2012 par les UPE2A-NSA, Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants, Non Scolarisés Antérieurement.

⁵ D. Bucheton parle de « sujet écrivant » dès 1995.

Le deuxième élément mis en avant prend appui sur la notion de continuum de (pluri)littératie pour comprendre les enjeux identitaires qui se font jour « in and around writing » (Hornberger, 2003 : XIII) à travers la pratique orale et écrite, plus ou moins experte, de l'arabe au sein d'un groupe d'élèves de la classe. On pourra lire dans cette partie l'enchevêtrement d'éléments expérientiels et langagiers reflétant tantôt la valorisation d'héritages socioculturels et langagiers, tantôt l'appropriation d'éléments linguistiques qui permettent de manifester son affiliation à un groupe.

Enfin, le troisième volet présentera un mouvement plus singulier de présentation de soi par le biais de la mobilisation d'éléments scripturaux liés à un héritage tout à la fois exposé et dissimulé.

L'articulation de ces mouvements permet de saisir des enjeux identitaires, expérientiels qui amènent à réinterroger l'implicite fondement langagier de la sélection scolaire.

Toile de fond : implicite langagier et culturel dans l'identification des « jeunes en difficulté scolaire »

Les élèves orientés en SEGPA le sont au motif qu'ils connaissent des difficultés durables d'apprentissage⁶, auxquelles les diverses aides apportées n'ont pu remédier. Leur niveau scolaire est ainsi en décalage avec le niveau normalement attendu à leur âge.

Dans le cadre d'une réflexion sur les articulations entre écriture et migration, il semble intéressant de s'interroger sur les dimensions langagières et culturelles implicites qui jouent dans la définition du niveau scolaire des élèves.

Dans cette perspective, deux pistes au moins s'offrent à la réflexion. La première est directement en lien avec la migration et concerne les tests psychométriques. La seconde concerne plus largement l'ensemble des élèves : il s'agit du fondement scriptural des relations sociales scolaires.

Les éléments mobilisés ici sont largement connus, et ne seront que brièvement exposés, de manière à être placés en arrière-plan de la suite de ce texte, davantage consacré aux élèves rencontrés. Que le lecteur impatient de la rencontre s'autorise à sauter ces quelques lignes !

⁶ « des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle des approfondissements ». (CIRCULAIRE N°2006-139 DU 29-8-2006 – BO n° 32 du 7 septembre 2006)

Etalon, culture, langue : de la non neutralité de la norme

Geneviève Serre *et al.* (2005) soulignent que tout test psychométrique est culturellement (et donc aussi linguistiquement) situé, et ce à plusieurs niveaux. La définition même de ce que l'on cherche à mesurer : « *en fonction de l'appartenance à un milieu culturel donné, certaines dimensions relationnelles ou plus cognitives seront [...] privilégiées, l'apprentissage de conduites sociales pouvant prendre l'ascendant sur la transmission d'un savoir-faire technique* » (Serre & al., 2005 : 239). Les auteurs montrent aussi que les tests, (pour ceux qui sont fréquemment utilisés en France) sont « *étalonnés dans une population occidentale.* » (ibid : 242) ce qui n'est pas sans poser problème, et ce, à plusieurs niveaux. Le concept mesuré, par exemple, peut ne pas exister à l'identique dans tous les groupes culturels, ou le test peut, à l'inverse, ne pas prendre en compte l'aisance de l'élève avec certains concepts qui n'existeraient pas dans la culture de l'évaluateur.

Par ailleurs, l'arrière-plan éducatif de l'échantillon de référence peut induire des écarts entre les personnes évaluées et l'échantillon : les personnes testées peuvent ne pas être familières des modes de communication liées à l'évaluation, ou des stimuli qui leur sont proposés. Certains tests présentent aussi des problèmes de traduction⁷. Tous ces éléments sont à prendre en compte pour dénaturer la norme, qui, accompagnée de sa technologie, tend à être pensée comme neutre et garante d'une forme d'égalité de traitement des élèves.

A l'école : des relations sociales et un rapport au monde scripto-centré

De manière plus fondamentale, et moins explicite encore, l'évaluation du niveau scolaire est aussi liée à des formes de relations sociales dominantes à l'école, et qui revêtent un caractère langagier dans la mesure où elles ont à voir avec des dimensions scripturales, comme le montrent notamment les travaux de Lahire (2000, 2008) et de Charlot (1997).

L'école « *comme sphère d'activité où se déploient des pratiques spécifiques autour de savoirs spécifiques* » (Lahire, 2008 : 23) est liée à l'écriture et plus particulièrement à « *l'existence de savoirs scripturaux* » (ibid : 24) qui organisent le monde en le segmentant, en le manipulant et

⁷ . Pour ces auteurs, ces éléments, associés à des facteurs de vulnérabilités croisés (la situation migratoire et la situation sociale des parents) permettent en partie d'expliquer pourquoi « *les enfants de migrants sont plus sujets aux difficultés scolaires, [ils sont] plus représentés dans les classes d'adaptation, les classes d'intégration scolaire, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les cycles de formation professionnelle* » (ibid : 239-240).

en archivant les traces de ces opérations, constituant ainsi « *des savoirs scripturaux formalisés* » (op.cit. :25). Le métier pédagogique à son tour *découpe* et *organise* ces savoirs scripturaux, de manière à en rendre l'apprentissage plus aisé.

Le travail de B. Lahire met en évidence une forme d'écart entre des pratiques sociales scripturales-scolaires, constituées autour de savoirs scripturaux d'une part, et des formes de relations sociales orales. Ce qui caractérise principalement les pratiques sociales scripturales scolaires c'est l'extériorisation du savoir, sa dés-incorporation, là où les formes sociales orales impliquent une incorporation du savoir.

Selon B. Charlot (1997), les situations d'échec scolaire sont mieux interprétables au prisme de la notion de rapport épistémique au savoir, forme spécifique de rapport au savoir rendu possible par l'écrit dans la mesure où ce rapport s'institue entre un *sujet-sachant-qu'il-sait* et un savoir construit dans un cadre méthodologique, devenu objet, que l'on peut s'approprier avec la médiation d'autres qui ont déjà fait ce parcours, dans des lieux et, par le biais d'objets (au sens concret du terme) spécifiques. Ce savoir-objet prend forme à travers le langage, notamment écrit qui le distancie (apparemment) du sujet. Le rapport épistémique au savoir est rapport du sujet connaissant à son monde.

Les trois références mobilisées ici (Serre et al., Lahire, Charlot) permettent de mettre en lumière la part du langagier dans l'évaluation, l'identification et donc la différenciation des élèves au sein de l'institution scolaire, notamment pour ce qui concerne les élèves orientés en SEGPA. Les dimensions langagières, sous-jacentes à l'identification des élèves en situation de difficulté scolaire, relèvent des dimensions culturelles et cognitives liées au langage. Elles sont aussi liées au caractère spécifique des relations sociales scolaires comme du « malentendu » auquel elles donnent jour (Bautier et Rayou, 2009), et du rapport au savoir qui domine à l'école. La place manque ici pour montrer l'articulation de ces éléments culturels et langagiers protéiformes⁸ à d'autres facteurs plus directement sociaux (Zaffran, 2010). A travers les études mobilisées ici, se dessine l'indémêlable intrication d'éléments langagiers, cognitifs⁹, culturels, sociaux, en un mot : expérientiels. Les exemples qui suivent me permettront de rendre plus perceptible cette intrication du langagier à l'expérience

⁸ On peut encore citer les travaux d'E. Bautier qui montrent que les « usages du langage privilégiés par [certains élèves] sont plus communicatifs et expressifs que cognitifs et élaboratifs » (Bautier et Rayou, 2009 : 119) contribuant ainsi aux malentendus scolaires qui alimentent « les inégalités d'apprentissage » (ibid).

⁹ Le terme cognitif renvoie ici à la notion d'être-en-langue mobilisée en conclusion.

Affiliation à un groupe ou présentation de soi : perspectives (pluri)littératiées

Au détour de la classe, des ateliers d'arts plastiques « *in and around writing* »¹⁰

Partant de la place centrale de l'écrit à l'école, et dans l'optique de comprendre les représentations et pratiques littératiées d'élèves *a priori* peu familiers de l'écrit, j'ai proposé à des élèves de SEGPA et de CLA-NSA¹¹ des ateliers d'arts plastiques autour du thème de l'écriture. Ces ateliers ont eu lieu durant trois mois, à raison d'une heure par semaine (hors semaines de congés scolaires et de stage). Professeure des écoles mise en recherche¹² par des élèves roms allophones non scolarisés avant leur arrivée en France, il s'agissait pour moi d'emprunter un chemin qui se/les détourne de l'écrit scolaire, en incitant les jeunes participants à produire des œuvres plastiques sur le thème de l'écriture. Afin d'élargir le champ de ce que l'école légitime comme écriture, je les ai invités à mettre en perspective écrit et dessin, et à mobiliser leurs histoires de langues (Deprez, 2000 ; Bretegnier, 2009). Ce faisant, je souhaitais inscrire la réflexion des élèves dans le champ de la (pluri)littératie, c'est-à-dire toute instance au cours de laquelle la communication se construit « *in and around writing* » (Hornberger, 2003 : XIII), dans et autour de l'écriture.

Le cadre théorique des continua de bilittératie¹³ (« *continua of biliteracy* ») proposé par Nancy Hornberger permet d'envisager, outre les différentes dimensions du rapport de l'individu à l'écrit, leur caractère mouvant et interdépendant ; et plus encore, à travers l'emploi du terme « littératie », d'élargir le champ de l'écrit. L'insertion du préfixe bi- est intéressante également¹⁴, dans la mesure où elle indique que le rapport à l'écrit n'est pas unique, monolithique, et que la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle permet de considérer différents rapports à l'écrit d'un seul sujet, en fonction de ses langues, et des places que l'écrit occupe dans leur fonctionnement sociolinguistique. Une même personne pourra par

¹⁰ Pour une description plus précise des fondements épistémologiques et méthodologiques de ces ateliers cf. Lorilleux 2014, a et b, et Lorilleux, 2015)

¹¹ Classe d'accueil pour élèves allophones nouvellement arrivés en France et non scolarisés antérieurement. L'appellation disparaît en 2012 pour devenir UPE2A. Je conserve ici celle qui avait cours au moment de la recherche.

¹² Pour une explicitation des chemins qui m'ont menée, alors que j'étais professeure des écoles auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés, à mener un travail de recherche sur ces questions je renvoie à la lecture de ma thèse (Lorilleux, 2015).

¹³ Qui semblent somme toute croiser le continuum scriptural de Dabène (1991) et le rapport à l'écrit de Barré de Miniac (2000). Cette réflexion pourrait faire l'objet d'un article à venir.

¹⁴ J'utilise le terme de (pluri)littératie pour insister sur le fait que les phénomènes qui m'intéressent prennent en partie appui sur les travaux de Hornberger et Skilton-Sylvester sur les *continua of biliteracy*, mais que je ne me limite pas aux situations de bilinguisme, ni même de plurilinguisme.

exemple entretenir un rapport à l'écrit en arabe classique, langue de sa religion (rapport lui-même mouvant et interconnecté aux autres continua considérés), un rapport différent à l'écrit en français standard, langue de la scolarisation, et un autre encore à l'écrit dans une autre variété de français, langue de relations amicales, par exemple. « *Le modèle des continua de bilittératie offre un cadre dans lequel situer la recherche, l'enseignement, les politiques linguistiques en contextes plurilingues*¹⁵ » indiquent Hornberger et Skilton-Sylvester. Les contextes plurilingues mentionnés ici renvoient à des situations sociolinguistiques où plusieurs langues sont en présence, mais peuvent tout aussi bien permettre la prise en compte de situations où plusieurs normes sont en présence (variation diaphasique, diastratique ou diatopique, par exemple), y compris au sein de ce qu'il est d'usage de nommer une seule langue. Les situations plurilingues ont alors un effet-loupe, et permettent d'identifier des oppositions de normes linguistiques qui se font jour aussi dans certaines situations dites unilingues.

Le cadre proposé par le modèle des continua de bilittératie vise à permettre la prise en considération simultanée des relations multiples et complexes au sein desquelles se développent les situations de bilittératie. Il prend en charge les contextes, médias, et contenus au sein desquels apparaît la bilittératie et permet plus précisément de considérer que la bi/(pluri)littératie se développe au croisement de continua concernant la ou les langues en présence, la réception et la production, l'oral et l'écrit.

Usages langagiers, pluri-littératie et reconnaissance

La façon dont j'ai introduit les ateliers, en sollicitant l'énonciation par les élèves de leurs répertoires langagiers, a permis l'apparition et la légitimation de plusieurs langues dans la classe, et notamment de l'arabe. Plusieurs élèves ont ainsi choisi d'utiliser l'arabe dans leurs œuvres, tantôt pour transcrire une sourate, tantôt pour modeler ou inscrire leur prénom dans l'argile. Parmi eux, Abdelhadi¹⁶ et Hazaz avaient été scolarisés au Maroc avant leur arrivée en France ; et Jonathan et Rémi, nés en France, sans lien familial avec l'arabe, ont utilisé la graphie arabe pour écrire leur prénom. Younès, locuteur de l'arabe marocain n'écrivant pas l'arabe, n'a toujours vécu qu'en France, et semble se sentir, de ce fait, moins compétent que Hazaz ou Abdelhadi, dont il dit « *il comprend mieux qu'moi, Madame, il a vécu au bled* ».

¹⁵ « The continua model of biliteracy offers a framework in which to situate research, teaching, and language planning in linguistically diverse settings. » (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003 : 35)

¹⁶ Les prénoms des élèves ont été modifiés

La sollicitation des histoires de langues a contribué à légitimer au sein de la classe des langues qui en étaient habituellement absentes.

La légitimation de l'arabe, en particulier, a eu des effets divers en termes de différenciation sociale : alors que dans ses dimensions orales il conférait une légitimité forte à Younès, Hazaz et Abdelhadi au sein d'un groupe autour duquel gravitaient aussi Jonathan et David, l'émergence de l'écrit en arabe est venue bouleverser un équilibre antérieur.

Appropriation, affiliation, et transfert de légitimité

Jonathan

Jonathan ne parle pas d'autres langues que le français, mais ses productions mettent en évidence le fait qu'il vit dans un environnement plurilingue, dont il ne se sent pas exclu. Il se sent bien *chez lui* dans cette ville de l'agglomération tourangelle telle qu'elle est. Cette ville où il a l'occasion de parler et d'écrire de diverses manières, qui sont autant de modes d'appartenance à des groupes qu'il se choisit et dont il adopte les habitudes, autant qu'il contribue à les former.



Fig. 1- J.L.T.(initiales de la ville)

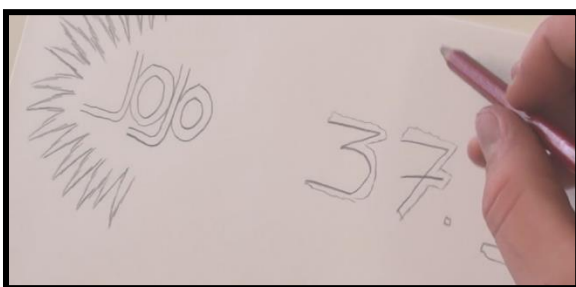


Fig. 2- Jojo 37.X (code postal de la ville)

Après un moment d'hésitation, de déambulation dans la classe, Jonathan décide d'écrire son prénom en arabe, opérant ainsi une mise en langue d'un élément identitaire (cf. Moore, 2006, *L'image des langues et la mise en langues d'identités multiples* p. 30 et suivantes). Pour ce faire, il cherche à obtenir l'aide d'autres élèves, qu'il identifie comme scripteurs potentiels de

l'arabe. Il demande à Younès de l'aider, mais ce dernier ne sait pas écrire l'arabe ; Jonathan passe alors d'élève en élève pour obtenir de l'aide.

« Jh : Tu sais écrire en arabe toi Lila ?

L. Quoi ? non.

Jh. Tu sais Hazaz, toi ?

H. Moi, j'sais écrire arabe, ouais !

Jh : non mais tu sais écrire

H. ouais !

Jh. : tu sais écrire [nom de la ville] ?

H. non non non ça s'fait pas...Imagine, écrire Nique ta mère ! »

Il finit par trouver de l'aide auprès d'Abdelhadi qui fait figure d'expert en la matière. Jonathan copie son prénom à l'encre de Chine sur un coin de son carton, selon le modèle qui lui a été fourni, et demande l'assentiment d'Abdelhadi « *c'est bien écrit ou pas là ?* » mais n'obtient pas de réponse.



Fig. 3- écrire en arabe

La production de Jonathan va générer des tensions chez Younès :

«Y. : Eh, Jonathan, tu sais écrire en arabe maintenant, eh ! [*le ton est ironique*]

Jh : c'est Abdel qui me l'a écrit

Y. : ah ouais, je m'suis dit quand même ! bien écrit, comme ça, euh !

Jh. : ça c'est moi qui l'ai fait, par contre [*ne semble pas ressentir l'ironie, Jh semble sincèrement impliqué dans l'échange, content de dire ce qu'il a fait.*]

Y. : Ah ouais, mais j'te parle du..

Jh : de ça là, en noir ?

Farah [*fait irruption*] : Eh, Jonathan, écrire à l'aut'/à ta meuf

Y : Elle va être contente !

F : ouais, elle va dire, ah mon bébé il sait écrire en français/euh en arabe ! »

En écrivant son prénom en arabe, Jonathan s'inscrit dans une communauté, ce qui lui vaudra peut-être, à en croire Farah, l'admiration de sa petite amie. En revanche, sa capacité d'appropriation de symboles identitaires –en particulier ici l'écriture arabe - semble renvoyer Younès à une ignorance qui le gêne.

Younès

Younès fait preuve d'une grande habileté dans le maniement de l'humour en français et en arabe, il est capable de faire rire en jouant sur le sémantisme et les représentations véhiculées en arabe et en français et dans la confrontation de ces représentations, comme en attestent les exemples fournis par ses plaisanteries sur « Cheikh/cheikha/seikharia¹⁷ », ou encore le « *français littéral* » dont il gratifie les obscénités énoncées par Hazaz¹⁸, deux plaisanteries qui se situent *around writing*, constituant ainsi aussi la littératie de Younès.

Younès n'écrit pas l'arabe, et il attribue trop de valeur à cette langue pour faire semblant (ou pour l'écrire approximativement, même en la stylisant, ce qu'il semble prendre pour des singeries).

« Younès : j'saurais écrire l'arabe j'aimerais écrire mon prénom.

J. : pourquoi t'écrirais ton prénom en arabe ?

Y. : Parce que c'est important

J. : Bien sûr que c'est important, mais pourquoi *aujourd'hui* tu dis j'aimerais savoir écrire l'arabe ?

Y : Ben j'sais pas j'aimerais savoir écrire l'arabe, c'est tout

¹⁷ *Cheikh, cheikha* plus que professeur pourraient être traduits par sage, docte, ils expriment une marque de respect, connotés religieusement. *Cheikharia* pourrait être un jeu de mot, un jeu sur la sonorité de *seikharia*, « ridicule ». Cette plaisanterie de Younès illustre parfaitement une situation interculturelle en tension. On a d'un côté, avec *Cheikh*, l'image d'un professeur docte et sage, que l'on respecte religieusement, qui entre en tension avec le « ridicule » que Younès lui appose. Le pendant à cette image, serait le professeur de la classe, qui peine à faire respecter l'ordre, (l'ambiance générale semble en témoigner), oscille entre connivence avec les élèves et réprimande parfois arbitraire, joue à « barbouiller » l'un de peinture rouge, interdit l'accès à certains lieux, relève les carnets de correspondance comme on abat un couperet, etc.

Cette plaisanterie inverse les rapports de respect au sein de ce groupe : Abdelhadi l'élève de SEGPA revêt les atours du *Cheikh*, l'enseignante joueuse ceux de l'adolescente turbulente. L'absurdité de la minoration de l'élève par ailleurs « magnifié » et du respect dû à des enseignants parfois puérils résonne dans le « ridicule » énoncé par Younès.

¹⁸ « Younès [à Hazaz] : t'écris quoi, là ?

H. J'écris mon prénom.quand j'me branle dessus..... ;

Y.[presque abasourdi] : quand j'me branle dessus.... c'est du français littéral, ça !

H.[rires]

Y. [rires]

[inaudible]

J...et tu parles arabe ?

Y : hm »

Après quoi je reprends : « *et ben pourquoi tu ferais pas quelque chose euh... si tu peux pas écrire l'arabe, mais tu peux faire des signes, qui ressemblent....* ». Younès baisse les yeux, il a l'air sceptique, regarde la caméra, baisse les yeux de nouveau, il ne veut visiblement pas avoir cette conversation devant la caméra, puis cesse de parler avec moi, s'adresse à Hazaz, se détourne. Fin de l'échange.

Younès reprend cette conversation : « *c'est simple, hein, regarde ! Moi j'crois en écrivant n'importe quoi, j'sais écrire !* ».

La proposition faite à Younès d'imiter l'écriture arabe a visiblement été mal prise, comme si j'avais méprisé cette écriture, ou pris Younès pour un incapable, alors même que je l'invitais à adopter une démarche proche de celle de Michaux avec les idéogrammes¹⁹.

Encore plus tard dans la séance, je passe d'élève en élève et, arrivant près de lui, je m'aperçois qu'il ne fait rien :

« J. : oh non, Younès !

Y. : quoi ? !

J. : oh, j'aimerais bien que tu fasses quelque chose !

L'enseignante : c'est parce qu'il est jaloux, c'est la jalousie

Y. : *Jaloux, mes couilles oui !* »

La mobilisation des histoires de langues des élèves dans la salle de classe a permis chez certains une affirmation de leur prise sur le monde. L'histoire que Younès n'a pas voulu livrer a fait apparaître une absence, l'absence de l'écriture arabe, qui l'a, dans une certaine mesure, *empêché* de se livrer au travail proposé. (Younès a aussi refusé l'entretien). Cette incapacité à écrire l'arabe en a possiblement généré une autre, celle d'écrire *une* histoire²⁰.

« J. : Alors là tu es en train de faire quelque chose sur euh
l'histoire

Y. : un personnage

J. : mais tu m'avais dit euh par rapport à l'histoire, ton histoire du
fait que t'as envie de faire du foot et tout ça

Y. Mais, Madame, c'est trop long... »

¹⁹ Deux images constituent le point de départ des ateliers proposés, parmi lesquelles, une encre d'Henri Michaux, extraite de *Mouvements*, 1951, dont le graphisme évoque des idéogrammes chinois.

²⁰ Activité proposée lors d'une autre séance d'ateliers

Younès évoque sa difficulté à produire une histoire en lien avec ce que nous avons fait durant les ateliers. Je lui soumets dès la première fois l'idée selon laquelle il peut proposer un récit par d'autres moyens que l'écriture, mais il ne s'en saisit pas. Nous revenons sur la question la semaine suivante :

« Y. : j'étais pas à ce sujet-là la semaine dernière

J. : oui, t'avais pas envie la semaine dernière, j'me souviens, t'étais pas d'humeur

Y. : mm

J. : ok, alors là, tu es en train de faire quelque chose euh sur euh l'hist

Y. : un personnage.

J. : Mais tu m'avais dit , euh par rapport à l'histoire euh que, ton histoire, le fait que t'as envie de faire du foot et tout ça

Y. : ouais, faut qu'j'écrive, mais Madame, c'est l problème

J. : ben t'es pas obligé de l'écrire, tu peux le dessiner, tu peux le filmer, tu peux réfléchir et puis on fait comme si euh, c'était une interview de footballeur, ou , tu vois, on peut...

Y. : mm [silence] »

Finalement, Younès n'a pas proposé de récit. Difficile de savoir pourquoi. A cause des gestes, trop fatiguant ? De l'imagination qu'il faut solliciter, de la réflexion que cela demande ? A cause du fait qu'une fois écrite, l'histoire prend une certaine matérialité ? Qu'elle rend visible des projets intimes que Younès sait, au fond, irréalisables. Des rêves d'enfant qui ne s'accordent plus avec sa taille, son âge, son corps de jeune homme.

Finalement pour Younès, produire un écrit stéréotypé (expression écrite proposée par l'enseignante), s'informer en lisant, sont des usages possibles de l'écrit, pas si dangereux. Mais réaliser, c'est-à-dire mettre en œuvre une réflexion, un cheminement qui matérialise sa relation à ses langues et à l'écrit, à son histoire et à ses projets n'a pas été possible pour lui dans les conditions offertes par ces ateliers. Lors de ces séances s'entremêlent différents éléments qui vont démobiliser Younès. Alors qu'il s'était engagé dans les ateliers, l'enseignante de la classe lui refuse l'accès à la réserve où sont entreposés les œuvres des élèves. Par ailleurs, et c'est peut-être une des limites à l'approche développée alors, la sollicitation de son histoire de langues le confronte à un fait ressenti par lui comme un manque : il ne sait pas écrire l'arabe, alors même qu'autour de lui, d'autres élèves sont valorisés en écrivant cette langue jusque-là occultée à l'école.

Les langues légitimées au cours de ces ateliers, en raison de l'accent que j'ai mis sur les histoires de langues des élèves, sont celles qui sont liées aux migrations des élèves ou de leurs familles. L'arabe revêt donc un statut qui n'est pas habituellement le sien dans cette classe. Younès est (paradoxalement ?) mis en difficulté par cette nouvelle légitimation de l'arabe, notamment écrit. Il ne peut pas faire preuve d'une éventuelle maîtrise dans ce domaine, alors même qu'il avait valorisé ses connaissances culturelles en intervenant dans un échange entre Abdelhadi et moi (« *une sourate, Madame* »). Le déroulement des ateliers, les échanges qui ont lieu entre les élèves, et avec moi lui donnent envie de se présenter en arabe, tout autant qu'ils semblent l'exclure de la communauté des scripteurs de cette langue. Non seulement il évoque un regret, mais il perd une forme de reconnaissance au sein de la classe, légitimité habituellement tirée de l'appartenance à un « groupe ethnique²¹ » majoritaire dans le quartier. Si, comme l'écrit V. Feussi (2006 :111), « *l'identité attribuée ou revendiquée dépend des productions [langagières]* », Younès, semble interpréter son incapacité à écrire son prénom en arabe comme l'exposition d'une identité tronquée.

Pourtant, d'autres élèves qui ne sont pas non plus scripteurs d'autres langues que le français (Adrian et Jonathan) se saisissent de l'occasion pour tantôt inventer, tantôt adopter d'autres écritures que le français (hiéroglyphes imaginaires d'Adrian, alphabet arabe pour Jonathan). C'est la tension entre l'affiliation à un groupe (reconnaissance par ce groupe) et sa propre déconsidération, qui semble mettre Younès, « en difficulté » (?). Cette expérience place Younès dans des entre-deux : entre le français et l'arabe, entre parler l'arabe et ne pas savoir l'écrire, entre s'engager dans un projet et être limité dans sa liberté de mouvement. Entre se livrer, se risquer, maintenir sa légitimité et se sentir illégitime.

Parmi ces entre-deux, on peut aussi poser l'entre-deux normes (au moins deux) : d'une part, la langue standardisée de l'école, norme par rapport à laquelle les élèves sont évalués et situés au sein de l'institution scolaire ; et d'autre part, la norme que constitue la langue légitimée dans les échanges entre les jeunes de cette classe.

L'émergence de l'arabe écrit dans la classe vulnérabilise Younès, alors même que d'autres élèves y gagnent en légitimité : Abdelhadi et Hazaz sont maintenant visiblement scripteurs de deux langues ; Farah et Lila mobilisent des aspects non scripturaux, mais graphiques de leurs langues familiales ; Jonathan renforce son affiliation au groupe en s'appropriant la graphie arabe, s'inscrivant (en écrivant son prénom en arabe) dans cette nouvelle langue légitimée.

²¹ JUTEAU, (1996 : 97) définit le groupe ethnique « *par la croyance en des ancêtres communs réels ou putatifs* ».

Il est toutefois possible d'établir une distinction au sein de ces légitimations : elle concerne les destinataires ou du moins les récepteurs de l'acte de légitimation engagé par chacun de ces jeunes. Abdelhadi, Hazaz et Jonathan ont créé des œuvres qui offrent à tous la possibilité de voir leur appropriation de l'écriture arabe. Farah en revanche a opéré plus discrètement. En inscrivant dans son « *arbre à signes*²² » les traces de son parcours, de son histoire, elle sait qu'elle possède ce type de ressources plurilittéraires, même si les autres ne les identifient pas. Elle finira tout de même par les expliciter, en se livrant à moi.

Se reconnaître, s'inscrire dans une histoire

L'interprétation proposée ici repose sur une œuvre de Farah, effectuée lors d'une séance qui a débuté par des échanges collectifs autour de deux images : un idéogramme chinois et une encre d'H. Michaux²³.

Farah

Farah est originaire du Tchad, elle a été scolarisée durant deux ans en CLA-NSA à son arrivée en France. Dès les premiers temps des échanges collectifs, Farah indique « *Ah bah, sur les chameaux aussi ils mettent des trucs comme ça !* ». A la fin des échanges, elle prend un certain temps avant de se mettre à l'ouvrage. Elle cherche, visiblement. Puis elle propose un dessin au fusain sur canson : un trait léger dessine un végétal dont toutes les ramifications sauf une se terminent par un élément graphique plus appuyé. Une seule ramure porte à son extrémité une fleur dessinée d'un trait léger.

Interrogée sur cette œuvre durant des entretiens qui ont succédé aux ateliers, Farah se refuse d'abord à me livrer des explications. Elle résiste à mon questionnement insistant. Par la suite pourtant, quelques semaines plus tard, après que j'ai opéré un détour dans le guidage de l'entretien, Farah admet que cette œuvre prend racine dans son histoire, et dans celle de sa famille, et plus précisément dans son répertoire littéraire. Elle indique qu'elle ne sait « *pas lire le gorane*²⁴, à part quelques signes » qu'à ma demande, elle inscrit sur une feuille.

« F. : signes comme ça ou un truc comme avec des signes, j'sais pas un truc bizarre,

²² Cf. infra, NB. Farah n'a pas titré son dessin, ce titre est le mien.

²³ Lorilleux 2014 a et b

²⁴ Elle attribue ici le nom de l'ethnie à la langue qu'elle parle.

J. : ah ça ressemble un peu à ce que t'as fait non ?
F. : ouais un peu, il met sur les chameaux et tout.
J. : ah et ça veut dire quoi ?
F. : j'sais pas c'est des, c'est des signes qui disent de la famille
j'sais pas quoi, j'ai oublié, j'sais pas comment
J. : d'accord, donc ça c'est euh on met sur les troupeaux,
F. : hm
J. : et ça dit à qui ça appartient
F. : hm
J. : et dans ta famille y a un signe comme ça ?
F. : hm oui, j'pense, oui, y'en a euh y'en a presque six, j'pense
J. : tu sais les faire ?
F. : non pas vraiment, y'a un qui ressemble un peu, un c'est
comme ça, après comme ça, mais après j'sais plus y a des signes
après ensuite, [...] c'est comme si on écrit un nom avec
J. : ah c'est comme si, c'est des lettres en fait ces signes, c'est ça ?
F. : ouais, c'est à peu près comme ça
J. : mais c'est un peu ce que, euh je rêve complètement ou c'est
un petit peu ce que tu avais fait là [sur l'arbre de la première
séance] ?
F. : euh, non pas vraiment, y'a que celui-là qui ressemble, et celui-
là, c'est tout pas plus »

Puis, bien plus tard durant l'entretien, elle en dévoile un peu plus et finit par dire quelque chose de ce dessin :

« F. : ça c'est le signe de ma mère, je suis sûre, mais j'sais pas
vraim/
J. : ah, ça c'est le signe de ta mère,
F. : ouais, que on met tout le temps, que ses frères ils mettent dans
les chameaux je pense,
J. : ah, ok...et ça c'est un signe aussi, ou ?
F. : euh j'sais pas.....
[...]
J. : Et quand euh, on écrit sur les chameaux, là, les signes, on le
fait avec quoi ?

F. : euh, ça c'est avec des, euh les trucs, ben comme du feu - pour que ça reste longtemps

J. : ah oui, c'est du fer, en fait comme ça on appuie, euh

F. : mhm »

Ce dessin permet à Farah de dire un avant – ailleurs à qui veut y prêter attention. Il lui permet non seulement de se situer par rapport à une origine dans l'espace et dans le temps, d'exposer la richesse de son espace intime, mais aussi de faire découvrir un milieu socio-culturel qui, jusque-là, n'avait pas eu de réalité au sein de l'école.

«J. : ah bah c'est drôlement intéressant, et comment ça s'appelle cette écriture-là ?

F. : euh j'sais pas, j'sais même plus, parce que mon oncle, il sait ça veut dire quoi, il écrit des livres avec ça, traduits, et tout, mais je sais même plus,

J. : et il vit ici en France ton oncle ?

F. : non »

Plus tard, dans l'entretien individuel, j'insiste sur la façon dont sont formés les éléments proposés par Farah, sur leur aspect physique. Mais les échanges que nous avons ici ne mènent à rien, la connaissance qu'elle a de ces éléments graphiques est d'ordre affectif et identitaire, pas technique ou scientifique. Leur valeur ne se mesure que dans la relation que Farah entretient à ces signes, qui, potentiellement sont inexacts. Il se peut que le signe qu'elle identifie comme étant celui de la famille de sa mère ne corresponde pas réellement au signe familial. Ce qui fait sens ici n'est pas dans la réalité matérielle du signe, mais bien dans la charge symbolique que Farah lui attribue et qui lui permet de se présenter comme l'héritière d'une histoire.

Conclusion : se distinguer, se reconnaître, se transformer : être en langue

Outre les pratiques (antérieures) des élèves, ces œuvres mettent à jour un aspect qui est à la base de mon travail avec les élèves, l'idée de mobiliser explicitement le réseau propre à chacun dans lequel se tissent les significations (sans pour autant prétendre y *accéder*). Ces œuvres épaississent aussi la compréhension que l'on peut avoir de l'antienne entendue durant ma formation d'enseignante, selon laquelle il est primordial de « partir des représentations des

élèves ». Les œuvres de Farah, comme d'autres, permettent d'apercevoir (de deviner ?) une infime partie du réseau où viennent (ou ne viennent pas) s'insérer les contenus scolaires d'enseignement. Ces espaces imaginaires recouvrent des modes de vies inenvisagés à l'école, des références esthétiques inconnues de l'institution, des usages littératiés insoupçonnés, bref des appartenances et des significations ignorées.

L'école se focalise sur des objectifs d'enseignement, et assez peu sur les modalités d'appropriation qui contribuent à les situer dans des rapports au savoir et au monde singuliers. Or prendre au sérieux le plurilinguisme des élèves, et leur plurilittératie, les *reconnaitre*, ne permettrait pas seulement de faciliter des transferts de compétences d'une langue à d'autres, de comparer ses langues, ou encore d'alléger et rendre cohérents des curricula scolaires avec un curriculum caché, tissé des expériences diverses des élèves²⁵. Prendre au sérieux leur plurilinguisme, et donc aussi leur plurilittératie (y compris « partiels ») c'est cesser d'amputer ces jeunes gens d'une partie de leur modalité de faire sens du monde, de s'y présenter, de s'y reconnaître et donc aussi de s'y orienter.

Soulever ce voile sur l'imaginaire des élèves m'amène à penser que la toile de fond de la littératie scolaire, au lieu de mettre en valeur les dimensions historiques, plurilingues et pluriculturelles des identités, les occulte, laissant l'assignation bâillonner des paroles, des écritures de jeunes gens, au risque de les aliéner.

Bibliographie

Barré de Miniac Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

Bautier Elisabeth, Rayou Patrick. 2009 [2013] *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF, Paris.

Bretegny Aude, 2009, « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter réflexive », dans HUVER, E., & MOLINIÉ, M., (dir.) *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'atelier de sociolinguistique n°4. Consulté en ligne le 29 mars 2017, URL : <https://www.u->

²⁵ Je ne ferai que citer rapidement l'exemple de David, au répertoire duquel figurent l'espagnol et le portugais, et auquel le collègue refuse un enseignement de ces langues, parce que les élèves de SEGPA ne peuvent « faire » qu'anglais...

picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/A- Bretegnier - Histoires de langues en formation-2_cle449b79.pdf

- Bucheton D., 1995. *Ecritures, réécritures, écrits d'adolescents*. Peter Lang, Paris.
- Castellotti V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier, Collection Langues et didactique, Paris.
- Charlot B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris.
- Dabène M., 1991, « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le français aujourd'hui* n° 93, pp. 25-37.
- Deprez C., 2000, « Histoires de langues, histoires de vie », dans Leray & Bouchard, *Histoires de vie et dynamiques langagières, Cahiers de sociolinguistique* n°5, pp. 167-174.
- Feussi V., 2006, *Une construction du français à Douala – Cameroun*. Thèse de doctorat, soutenue le 4 octobre 2006, Université François Rabelais de Tours.
- Hornberger N., Skilton-Sylvester E., 2003, “Revisiting the continua of biliteracy : international and critical perspectives” dans Hornberger, N. (ed.), *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters Clevedon. pp. 35-67.
- Juteau D., 1996, « L'ethnicité comme rapport social », *Mots* n° 49, pp. 97-105.
- Lahire B., 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon
- Lahire B., 2008, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lorilleux J., 2014a, « Ecriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement », *Hommes et migrations*, n°1306, pp. 11-20.
- Lorilleux J., 2014b, « Le paradoxe de la classe, ou l'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation. » *Glottopol Numéro 23, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, pp. 116-133

- Lorilleux, J., 2015, *Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation ?* Thèse de doctorat soutenue le 5 décembre 2015, Université François Rabelais de Tours.
- Merleau-Ponty, M. (1964) *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris
- Michaux H., 1951, *Mouvements : soixante-quatre dessins un poème une postface*. Gallimard, Paris.
- Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- Robillard, D. de (2016) « Fenêtre sur une sociolinguistique de la réception ou phénoménologique herméneutique, ou sur des SHS qualitatives à programme fort », *Glottopol*, n° 28, pp. 121- 188
- Serre G., Plard, V., Pradere, J., Baubet, T., Le Du, C., Moro, M.-R., 2005, « Aspects transculturels des retards intellectuels chez l'enfant », in *EMC - Psychiatrie*, 2(3), pp. 238-245.
- Zaffran J., 2010 « Entrer en SEGPA et en sortir ou la question des inégalités transposées », *Formation emploi*, 109 / 2010, pp. 85-97.