

LITTÉRATURES DES MIGRATIONS ET DES EXILS : ESPACES DE PARTAGE ET DE RÉFLEXION SUR LES IMAGINAIRES DES LANGUES

*Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Anthippi Potolia*¹

*À la mémoire de Samuel Paty, professeur d'histoire,
décapité à la sortie de son collège le 16 octobre 2020.*

« Chacun est tout un monde »
Fernando Pessoa, *Poèmes païens* (1989: 313)

NOTES LIMINAIRES

La thématique choisie pour cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* est celle de la formation/autoformation des enseignants de L1 et L2 à travers l'histoire de leurs parcours langagiers, de leurs itinérances entre les langues. Sont aussi concernés ceux qui s'identifient comme monolingues, tel Barthes (1975: 138), qui a eu « [...] si peu de goût et, ou si peu d'aptitude pour les langues étrangères ». Pour lui, la langue maternelle est « langue ombilicale » même si, dans celle-ci, il ne se sent « jamais en état de sécurité ». L'insécurité de ces monolingues dans leur langue unique, à l'instar de Barthes, peut, sans doute, être mise en écho avec celle des étrangers, pour qui des subtilités de la langue à apprendre font sans cesse l'objet d'interrogations, d'incertitudes.

Les personnes qui se disent “monolingues” ne le sont jamais tout à fait, tant elles ont été en contact avec d'autres langues. Les effets de ce plurilinguisme ignoré sur leur langue maternelle et leurs rapports à l'altérité leur restent insus. Quant aux plurilingues, ils méconnaissent souvent les richesses dont ils disposent, les potentialités cognitives, métalinguistiques, inter/transculturelles qu'induit cette pluralité. Cependant, tous les plurilinguismes ne se valent pas : ceux issus des langues africaines ou peu connues, des langues minorisées, non reconnues, comme l'arabe, n'ont pas la même valeur sur le “marché linguistique” (Bourdieu, 1982) que ceux qui mobilisent les langues majorées, dominantes. Dans le premier cas, il s'agit en général de langues portées par les « [...] membres de minorités ethnolinguistiques dont la langue et la culture sont peu valorisées par les communautés dominantes du pays » (Hamers, 2001: 216).

Certains enseignants monolingues sont tellement crispés sur l'amour-fascination porté à leur langue maternelle qu'ils se trouvent entravés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ayant incorporé qu'ils ne pourraient jamais atteindre le même degré de maîtrise que celui conquis dans la “langue ombilicale”. Parfois, sans qu'ils le sachent ou le veuillent, ils projettent sur les élèves cette exigence de maîtrise, qui se traduit, sur le plan pédagogique, par une pléthore d'exercices grammaticaux, d'apprentissages lexicaux, focalisés sur la norme. Dans ce cas, les élèves qui, pour des raisons historiques, sociales, ont incorporé des formes d'illégitimité quant à l'acquisition de cette langue, peuvent développer des attitudes de défiance face à une posture normative au français, qui a à voir avec le pouvoir, la domination, attitudes peu propices aux apprentissages. À l'opposé, d'autres enseignants, plurilingues, utilisent peu leurs potentialités pour bâtir

¹ Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

des ponts entre les langues, l'intercompréhension entre langues parentes, par exemple², lorsque que c'est possible, parce qu'aucune formation ne les a accompagnés. D'autres, tout aussi plurilingues, mais dont le registre langagier relève de langues minoritaires, minorisées, en appellent peu aux compétences qu'ils ont développées car elles sont ignorées à la fois par les locuteurs eux-mêmes et l'Éducation nationale.

Le dispositif des autobiographies langagières (AL pour la suite) vise à mettre en place un espace réflexif où s'interrogent et s'intriquent l'Histoire, l'histoire singulière des sujets-écrivains, où s'articule expérience singulière et collective. Comme nous l'avons écrit précédemment :

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. (Blondeau, Allouache, Salvadori, 2012: 2)

Cependant, l'élaboration d'AL ne se décrète pas. Pour ce qui nous concerne, un protocole qui s'appuie sur une relation pédagogique de confiance, dialogique, établie avec les apprenants est le primat de notre démarche : « Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes », écrit P. Freire (1970/1974/1980: 75). En deuxième lieu, vient le pacte déontologique que nous avons scellé depuis le projet européen PLURILA³ : tout professeur embarquant ses élèves, ses étudiants, dans l'écriture de son AL doit avoir fait la sienne et doit la partager avec ces derniers. De notre point de vue, il y aurait imposture à engager des apprenants dans un exercice auquel les enseignants eux-mêmes ne se seraient pas pliés car celui-ci en appelle à la mémoire, aux souvenirs, engage les émotions, la subjectivité, implique le sujet écrivain lui-même.

Cependant, cette posture peut ne pas être suffisante. Par exemple, l'une d'entre nous, après avoir partagé son AL dans le cadre du cours "Communication interculturelle" (2nd semestre 2017/2018) a proposé aux étudiants de rédiger la leur. Tous ont joué le jeu à l'exception d'une, Victoire, étudiante française en L1 Sciences du langage (SDL), qui a montré des résistances qu'elle a expliquées par des formes de blocage. C'est la lecture d'une traite du livret rassemblant toutes les AL, édité et distribué en classe, qui a déclenché en elle l'envie d'écrire. En témoigne le préambule dans lequel elle justifie sa position face à l'exercice : « Après douze semaines d'angoisse paralysante, il a fallu que je lise les autobiographies langagières de mes camarades pour réaliser que j'avais bel et bien des choses intéressantes à raconter. C'est ainsi que sur un quai de métro j'ai sorti une feuille et un stylo et que je me suis mise à écrire ». Dès lors, le récit qui suit tente de cerner le malaise mais aussi de contrôler l'émotion qui affleure dans l'écriture : le divorce des parents qu'elle a vécu très jeune, le grand frère qui « a monopolisé la parole pendant les quinze premières années », le sentiment de « n'avoir rien d'intéressant à dire », celui de « ne pas être écoutée ». Au détour d'une anecdote, émerge soudain une révélation :

² Pour l'intercompréhension entre les langues parentes, voir le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>. (trad. it. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>).

³ Projet PLURILA 2012/2014 (Plurilingualism-Language Autobiographies Project), soutenu par la Commission européenne Education and Culture DG, Lifelong Programme (PLURILA 2012-1-FR1-GRU06-35650 1).

Victoire saisit le sens de son inscription en SDL, option “Langue des signes”. La petite qui s’est murée dans le silence prend très tôt conscience que « *ma* langue, celle qui m’a appartenu pendant mon enfance, est le silence ». Affirmation qui se clôt sur un paradoxe remarquable et qui aurait mérité une réflexion collective en cours : « Cette langue, bien que ‘silencieuse’ m’a permis de sortir de mon silence ».

De plus, le processus d’écriture fait parfois sourdre des expériences enfouies, oubliées qui peuvent être douloureuses à affronter ou qui sont susceptibles de reconfigurer des pans de vie. À titre d’exemple, voilà quelques années, une étudiante américaine en mobilité à l’Université Paris 8, prise dans l’élaboration de son AL, s’est souvenue du murmure d’une langue oubliée présente dans son enfance. Elle a alors enquêté auprès de ses parents qui lui ont dit qu’il s’agissait du yiddish car ses grands-parents, juifs, avaient fui la Pologne lors de la Seconde Guerre mondiale et que l’une de ses grand-mères parlait cette langue. Cette découverte l’a bouleversée : ses parents ne lui avaient pas transmis cette filiation et le yiddish était perdu pour elle. L’année suivante, elle est partie en Pologne afin de tricoter des liens avec un passé dont elle faisait partie, mais auquel, à cause du silence parental, elle n’avait pas été associée.

Dans le dispositif des AL tel que nous l’avons conçu, la littérature a toujours eu un rôle essentiel dans le processus de leur élaboration pour les ramifications heuristiques qu’elle permet, les espaces herméneutiques qu’elle ouvre, par rapport aux langues, qu’elles soient maternelle, première, seconde, étrangère..., aux enchevêtrements qu’elles se fabriquent et les manières dont elles “travaillent” les personnes.

1. POURQUOI LA LITTÉRATURE ET QUELLES LITTÉRATURES ?

1.1. *D’où nous parlons/écrivons*

Le texte littéraire a été au centre de notre démarche pédagogique, que ce soit au collège, dans des zones d’éducation prioritaire⁴ ou à l’Université Paris 8, sise dans la Seine-Saint-Denis, l’un des départements les plus pauvres de France, banlieue ouvrière et d’immigration, à la périphérie de Paris, ou dans des associations donnant des cours de français aux adultes immigrés. Tous ces espaces sont marqués par la pluralité des langues et des cultures, habités par des apprenants eux-mêmes dans des situations de plurilinguisme qui ne se disent pas, qui ne sont pas entendues et qui peuvent être vécues dans la honte.

Il en relève aussi de notre formation initiale, littéraire, même si certaines d’entre nous ont bifurqué vers la Didactique des langues, les Sciences de l’éducation, la Sociologie. Reste en nous la passion littéraire, les heures innombrables de lecture, l’absence à l’environnement quotidien et cependant le lien qui se noue à des mondes éloignés devenus proches, des aventures existentielles qui parlent de nous, des palpitements aux destins de héros/d’héroïnes de papier qui s’incarnent dans les émotions qu’ils/elles suscitent, les peurs primales qu’ils/elles font ressurgir, les espoirs qu’ils/elles éveillent dans leurs luttes contre les injonctions sociales et leurs engagements dans des combats d’émancipation, ou, à l’inverse, l’incompréhension, la révolte qu’ils/elles soulèvent dans l’acceptation désespérante de ce qu’ils/elles considèrent comme destin inéluctable.

Cet article s’inscrit dans notre expérience d’enseignantes, dans cette “empirie” que nous essaierons d’explicitier et de conceptualiser.

⁴ ZEP : situées dans les banlieues défavorisées des grandes villes, devenues REP (Réseaux d’éducation prioritaire).

1.2. Pourquoi la littérature ?

« Je me réfère à de nombreuses œuvres littéraires parce que je crois que l'utilité et la beauté de la littérature reposent dans sa capacité à illuminer la vie » (Jin, 2008/2018: 7). Ha Jin, poète et écrivain né en Chine en 1956, résidant aux États-Unis depuis 1985 et ayant décidé d'y rester après la répression de la place Tian'anmen en 1989, ayant choisi d'écrire en anglais, pose comme évidence "l'utilité" de la littérature. Or force est de constater qu'elle ne semble utile qu'à ceux pour lesquels elle est déjà nécessaire, les lecteurs/lectrices, les amoureux/amoureuses, les fous/folles des mots et des histoires. Revient alors aux enseignants le lourd et lent travail d'amener des élèves éloignés à la fois de la culture et de la langue légitimes, à entrer dans les textes, dans la complexité et les subtilités des écrits, à découvrir des univers scripturaux diffractés, très éloignés des représentations binaires du monde. Toutefois, ce travail ne peut s'effectuer sans que les professeurs aient conscientisé comment eux-mêmes sont devenus ces croyants de l'utilité de la littérature, comment se sont construits leurs savoirs savants.

L'acculturation est un processus, la culture est une acquisition (par héritage ou par apprentissage externe). Seuls les "indigènes de la culture savante", c'est-à-dire ceux qui ont été élevés en elle comme dans un pays natal, croient que le rapport à la culture est inné et ne s'apprend pas : par un phénomène classique de socio-centrisme et d'amnésie des apprentissages (précisément parce que ceux-ci ont été effectués par imprégnation lente et quotidienne), ils considèrent que tout le monde se trouve dans la même situation qu'eux, et, du coup, attribuent à leurs propres mérites personnels (appelés don, goût, etc.) ce qui, en réalité, leur a été conféré. (Porcher, 1982: 96-97)

L'acquisition de la culture savante ne peut plus être dissociée de la problématique des langues, celles, en particulier, que portent les apprenants des espaces sociaux dans lesquels nous exerçons, désormais majoritairement plurilingues. C'est en ce sens que la formation des enseignants autour des AL peut les conduire à non seulement prendre conscience de la manière dont ils sont devenus ces "indigènes de la culture savante", mais aussi comment leur répertoire langagier a pu infléchir leur trajet, à la fois personnel et professionnel. Et la littérature est inextricablement liée à la langue, aux langues.

Ha Jin ajoute qu'elle illumine la vie. Peut-être est-il possible d'accorder à ce verbe l'acception qui renvoie à "éclairer", où, de la pénombre, surgissent des rais de lumière, intellectuels, affectifs, consolateurs, nous faisant nous sentir moins seuls car l'écrit nous lie à la pensée et aux émotions d'autrui, nous aide aussi à comprendre les destinées humaines articulées à des espaces-temps spécifiques, inscrites dans des contextes sociétaux, historiques, familiaux particuliers. Enfin, "enseigner" peut être contenu dans "illuminer" : qui n'a pas, au moins une fois, été "porté", soulevé par la lecture d'un roman, lecture fiévreusement reprise dès le réveil et qui rendait le jour plus éclatant tant l'intrigue nous passionnait, tant la fortune ou l'infortune des héros nous captivaient jusqu'à partager leur "humaine condition".

La littérature est aussi ouverture au monde « [...] c'est-à-dire moyen de connaissance des multiples environnements sociaux, culturels, historiques, écologiques, connaissance des autres et de leurs ancrages patrimoniaux, mise à l'épreuve de l'identité, expérience de l'altérité, de l'intériorité » (Blondeau, Boy, Potolia, 2019: 53). Là encore, les langues jouent leurs partitions car elles qualifient le monde, l'ordonnent et l'interprètent, le signifient.

De surcroît, c'est un lieu tiers, un *media*, dans le sens étymologique de "moyen", d'"intermédiaire" où chacun a la possibilité de se positionner en fonction de ses expériences, de se projeter. Il est hospitalier dans le sens où toute personne a le droit de

dire, de se dire. Il peut aussi favoriser un travail de réparation car des mots sont mis sur ce qui fait souffrir, et qui, souvent, assigne au silence et enferme dans le mal-être ou la honte. Au regard du public qui est le nôtre, souvent habité par des sentiments de disqualification, de marginalisation, qui, au niveau sociologique, sont objectifs, objectivables, ce travail de réparation passe par la reconstitution de leur histoire, articulée à l'Histoire. Cependant, comme l'écrit Camus (1994: 79) dans *Le premier homme*, « La mémoire des pauvres est moins nourrie que celle des riches, elle a moins de repères dans l'espace puisqu'ils quittent rarement le lieu où ils vivent, moins de repères aussi dans le temps d'une vie uniforme et grise ». Les élèves ou étudiants qui nous concernent partagent certaines caractéristiques que Camus accorde aux "pauvres". Ils vivent dans des zones enclavées dont ils sortent peu, à part pour des voyages au rythme souvent espacé dans le pays natal des parents. Les possibilités de confrontations avec d'autres milieux, d'autres codes, d'autres manières de se comporter, d'autres *hexis*, sont donc rares, hormis les films ou émissions télévisuelles ou diffusées sur Internet. Quant aux "repères temporels", il leur est difficile de les inscrire dans une temporalité longue car ils se vivent souvent dans l'instantanéité du présent, démultipliée par la connexion quasi-permanente aux réseaux socio-numériques. Parfois, les parents n'ont transmis que des bribes de l'histoire familiale, des trajets de migration et de leurs causes et l'Éducation nationale n'accorde sans doute pas assez d'importance à l'histoire de l'immigration, de la colonisation et de l'esclavage, qui compose l'histoire de la France. De notre point de vue, certaines littératures, celles portées par les anciens colonisés ou leurs descendants⁵ peuvent "rapailler" (Miron, 1970), rassembler les morceaux épars d'un passé qui permettraient aux élèves de se situer dans l'Histoire, de se tisser une histoire, de s'inscrire dans une filiation, une généalogie, même fragmentée.

Dans l'acte de lire, le lecteur est à la fois absence à soi et présence prégnante au monde. "Absence à soi" puisque la lecture assigne le sujet à la fugue, à la défection, à l'oubli de ce qu'il est car il est capté par des narrations où les altérités envahissent son espace mental, affectif, cognent à des nœuds émotionnels inconscients, happent des résistances. "Présence prégnante au monde" car, dans un mouvement à la fois contradictoire et complémentaire, les altérités qui se meuvent dans les narrations arpentent le monde, ses diversités linguistiques, sociales, historiques, mythologiques. Ainsi, est-il important d'amener les élèves, à certains moments, à s'absenter à eux-mêmes, à devenir "étrangers à eux-mêmes" afin de s'affronter aux divergences des inscriptions des humains dans le monde et dans leur propre humanité.

Enfin, nous persistons à croire que la multiplicité des voix contradictoires qui s'expriment dans les univers textuels, narratifs, peut permettre d'ébranler les certitudes, d'instiller le doute, de sortir de visions monolithiques du monde, de s'extirper de soi, de ses propres enfermements, de bouger, de changer... Dans cette perspective, l'objectif visé est que les élèves parviennent à "penser avec", c'est-à-dire prendre en compte une pensée, même si elle s'oppose à leurs convictions, à l'affronter, la discuter et non à la bannir *a priori* parce qu'elle heurte les opinions qui, pour l'instant, les structurent et les rassurent.

⁵ Jacques Stephen Alexis, Mariama Bâ, Azouz Begag, Maïssa Bey, Magyd Cherfi, Maryse Condé, Kamel Daoud, Assia Djebar, Édouard Glissant, Faïza Guène, Hédi Kaddour, Ahmadou Kourouma, Sony Labou Tansi, Linda Lê, Alain Mabanckou, Anna Moï, Tierno Monémbo, Néhémy Pierre-Dahomey, Jacques Roumain, Boualem Sansal, Leïla Sebbar, Ousmane Sembene, Aminata Sow Fall, Pham Van Ky, Alice Zeniter et tant d'autres.

1.3. *Quelles littératures ?*

Pour nous, au regard des expériences d’enseignement que nous avons déjà évoquées *supra*, il s’agit de ce que nous nommons “Littératures des migrations et des exils”. Il n’est pas question ici de créer une nouvelle catégorie dans ce qui est appelé génériquement “Littérature”, mais de proposer une définition opératoire pour l’argumentaire de cet article.

Elles concernent les œuvres écrites par des auteurs ayant fait l’expérience de la migration et de l’exil et, plus largement, ceux ayant vécu des “déplacements” géographiques, culturels, linguistiques, des changements de classes sociales, ou qui ont remis en question les assignations sociales de genre.

Pour la France, il s’agit bien sûr des littératures dites “francophones”, des écrivains nés dans les anciennes colonies/protectorats, des descendants de l’immigration nés en France, des exils anciens (Henri Troyat, Romain Gary, Irène Némirovsky, Henri Verneuil, Arthur Adamov...) et ceux plus récents (Négar Djavadi, Chahdortt Djavann, Maryam Madjidi, Abnousse Shalmani pour l’Iran, Atiq Rahimi pour l’Afghanistan, Omar Youssef Souleimane pour la Syrie). Sont aussi sollicités des auteurs français ayant narré leur passage d’une classe sociale à une autre, leur expérience de transfuges, ainsi que ceux qui – ou leurs personnages – ont rejeté les rôles sexués socialement construits (Annie Ernaux, Didier Eribon, Édouard Louis...).

1.4. *Pourquoi les choix de ces littératures ?*

Comme nous l’avons déjà écrit, nos choix se sont peu à peu affermis tout au long de nos enseignements auprès d’élèves éloignés de la culture scolaire, qui, pour beaucoup, rejetaient la lecture, les œuvres littéraires ou lisaient une littérature considérée comme illégitime par l’école (romans à l’eau de rose de la collection Harlequin, par exemple, pour les filles, bandes-dessinées virilistes pour les garçons, mangas...). Au départ, il y a eu ce malaise que tout enseignant a vraisemblablement vécu face à la résistance, parfois l’hostilité des élèves aux textes qu’il propose et l’intuition que “quelque chose d’autre” pouvait être entrepris afin que le *dialogue* pédagogique puisse être maintenu et que des ponts soient imaginés pour que les premiers parviennent à accéder aux écrits légitimés.

Dans ces situations, pédagogiquement et humainement compliquées, certains enseignants procèdent par injonctions (il faut apprendre, améliorer le français, il faut lire les textes du Panthéon littéraire...) car ils sont souvent démunis devant un public que leur formation les a peu préparés à rencontrer. Ainsi, les prescriptions crispent-elles et confortent-elles les élèves dans leur refus, produisant des sentiments de marginalisation, voire de victimisation, et fragilisent les professeurs.

En 1980-1990, l’une d’entre nous enseignait le français dans un collège de Garges-lès-Gonesse, situé dans la banlieue nord de Paris, qui a vu, dès le début des années 1960, la construction des grands ensembles d’habitations destinés à loger les populations de travailleurs immigrés et leur famille qui vivaient dans les bidonvilles des périphéries de la capitale, ainsi que les ouvriers chassés du centre parisien à cause de l’augmentation des loyers. La lecture du *Gone du chaâba*, d’Azouz Begag, paru en 1986, a été un déclencheur de pari intuitif pédagogique. C’est le récit autofictionnel d’un enfant algérien, écrit du point de vue réflexif et sensible qu’est devenu l’auteur, chercheur au CNRS⁶, ayant vécu dans un bidonville (chaâba) de la banlieue de Lyon. Il y décrit sa famille, les dures conditions de vie, son environnement, les contradictions que le personnage affronte

⁶ Centre National de la Recherche Scientifique.

entre son éducation, le récit familial et les codes de l'école, le récit national que reproduit celle-ci, les versions contradictoires de l'Histoire qu'il entend, le langage du chaâba et celui des enseignants, sa décision de se mettre au premier rang de la classe, de devenir bon élève. Il rompt donc le pacte de loyauté avec ses copains d'infortune et effectue le choix inconscient de sortir de sa classe sociale grâce aux possibilités que lui permettent les apprentissages scolaires. Si le livre est désormais devenu un "classique", à cette époque il était classé dans la littérature de jeunesse, dans la sous-catégorie "beur" ("beur" étant le verlan, langue à l'envers, de "rebeu", signifiant "arabe"), désignant une littérature "née dans les années '80, [...] produite en français par des écrivains issus de la seconde génération de l'immigration maghrébine en France"⁷). Cette définition mériterait d'être complexifiée, mise en perspective historique et sociale, mais elle reste *a minima*, opératoire pour ce que nous voulons démontrer.

Après lecture du roman, décision a été prise de le proposer aux élèves. Très rapidement, une sorte d'adhésion enthousiaste et curieuse s'est développée dans la classe. Certains élèves, lorsqu'ils rencontraient la professeure au détour d'un couloir du collège lui lançaient : « Madame, on fait Azouz aujourd'hui ? ». Ils confondaient auteur et narrateur/personnage. Celui du *Gone du chaâba*, qui porte le prénom de Begag, "Azouz", était devenu un copain, un *alter ego* avec lequel ils pouvaient dialoguer. Cependant, cette confusion était clarifiée en classe, amenant peu à peu les élèves à différencier auteur et narrateur/personnage, donc à prendre des distances avec des identifications spontanées. Dans le même temps, les identifications fortes, émotionnelles, qu'ils opéraient avec l'auteur/narrateur/personnage, ont permis de faire émerger leur parole, les contradictions qu'ils affrontaient par rapport aux injonctions du milieu familial et celui de l'école, les rapports aux langues, et la fierté qu'ils exprimaient au regard du parcours d'Azouz Begag, qui venait d'un milieu socio-culturel qu'ils connaissaient et dans lequel ils se reconnaissaient.

En revanche, les effets de "ressemblance" (Noudelmann, 2004) qui déclenchent des adhésions à l'œuvre, donc amènent des élèves réticents à la lecture, à lire, sont insuffisants car pour les accompagner vers une pensée réflexive, donc critique, il s'agit de leur permettre de verbaliser ce qui, dans le texte, les heurte, les choque, ce pourquoi ils ne sont pas d'accord. Toutefois, le fait que celui que les élèves appelaient amicalement "Azouz" est devenu écrivain, qu'il a poursuivi des études supérieures, qu'il a changé de classe sociale, qu'il raconte dans le roman les choix qu'il a opérés, les conflits de loyauté auxquels il s'est confronté sont des éléments de réflexion essentiels afin de les extirper des identifications immédiates. Le but est que les effets de "ressemblances" ne se transforment pas en légitimation de l'hostilité, pour certains, à l'école et ne confortent ceux-ci dans les disqualifications qu'ils ont incorporées. À l'inverse et dans le même temps pédagogique, la lecture de l'ouvrage et les interactions dans la classe, peuvent encourager les apprenants qui développent un rapport non conflictuel à l'école, qui en attendent des transmissions de savoirs, des découvertes stimulantes et en espèrent une possible émancipation.

La plupart des textes de ce que nous nommons "Littératures des migrations et des exils" sont à caractère autobiographique ou autofictionnel. Ils s'inscrivent, et s'en détachent aussi, dans le cadre des recherches concernant les histoires de vie (Pineau, Le Grand, 1993/2019 ; Delory-Momberger, 2019). Ils abordent des problématiques qui touchent celles qu'affrontent une partie des élèves qui ont été les nôtres et des étudiants auxquels nous enseignons désormais : héritage colonial, liens entre Histoire officielle et histoires singulières, rapports de domination, décalages culturels, rapports aux langues

⁷ L'aspect socio-culturel dans la littérature "Beur" : <https://salledesprofs.org/aspect-socio-culturel-dans-la-litterature-beur/>.

(celles des parents, de la cité, de l'école...). Ils investissent les problématiques de filiations/désaffiliations : inscription dans le pays dans lequel ils vivent et places qu'ils s'y dessinent, s'y octroient, qu'ils s'autorisent à conquérir, relations avec celui qu'ils appellent "d'origine", images des croyances et des religions.

Le travail que nous effectuons sur la littéralité des œuvres ne sera pas abordé dans cet article. Il est cependant fondamental pour parvenir à des opérations de distanciation entre identifications autocentrées et identifications réflexives émancipatrices car l'écriture est *poièsis*, acte de création et de transfiguration du réel. Ainsi, n'est-il plus possible de regarder la nuit telle que nous avons l'habitude de la voir après avoir lu ces vers de François Cheng (2002: 53):

Vraie Lumière
celle qui jaillit de la Nuit
Vraie Nuit
celle d'où jaillit la Lumière

De la même manière, n'est-il plus possible d'évoquer la faim sans avoir lu *La Grande maison* (Dib, 1952) où le petit Omar ne cesse d'être physiquement déchiré par le manque de nourriture, consacrant l'essentiel de son temps à rechercher un morceau de pain, ou de parler de la veulerie coloniale sans avoir lu *Une saison au Congo* (Césaire, 1966) ou *Une Tempête* (Césaire, 1969). La liste des romans qui font partie de la catégorisation choisie est infinie.

Ce que nous avons mis en place au cours de ces années, au niveau du secondaire, s'est poursuivi, infléchi, lorsque nous avons intégré l'Université Paris 8, dont les étudiants sont, pour partie, les élèves des collèges de ZEP dans lesquels nous avons enseigné, qui sont parvenus dans l'enseignement supérieur.

Pour en finir, nous avons fait le pari, à la fois intuitif et éclairé par la recherche en Sciences de l'éducation et Didactique des langues, soutenu par notre passion de la littérature et la "croyance" qu'elle avait la « capacité à illuminer la vie » (Jin, *op. cit.*), de mobiliser des "littératures de migrations et des exils", espérant infléchir des destins sociaux annoncés à travers une réflexion cadrée, orale puis écrite, à partir du prisme des langues qui, elles-mêmes, portent les identités, les philosophies du monde, l'Histoire et les cheminements existentiels.

2. LE MODULE DE FORMATION DE FORMATEURS DANS LE CADRE DU PROJET IRIS

2.1. Brève présentation

Au regard des éléments présentés dans les pages précédentes, nous nous sommes appuyées sur les littératures des migrations et des exils pour élaborer un module de formation dans le cadre du projet européen IRIS⁸.

⁸ IRIS : *Identifying and Reconstructing Individual language Stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires / Identifier et reconstruire les histoires singulières des langues – Promouvoir le plurilinguisme et développer les répertoires langagiers individuels*. Projet Erasmus+ (Action clé 2 – Partenariats stratégiques : 2017-1-IT02-KA201-036701, 2017-2020). Partenaires : Università degli Studi di Milano (porteuse du projet), Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (Grèce), Uppsala Universitet (Suède), Casa Corpului Didactic "Grigore Tabacaru" (Roumanie), VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation u. Networking (Linz, Autriche), CEM - Centro Educazione Media (Pavie, Italie), Centro COME - Farsi Prossimo (Milan, Italie).

Ce module, intitulé “Autobiographies langagières : identités, langues, histoires”, est destiné aux formateurs, enseignants, travailleurs sociaux œuvrant à l'accueil et à la formation linguistique des migrants ou les étudiants se destinant à ces métiers au sein de structures associatives ou institutionnelles. Les actions de formation peuvent se développer dans le cadre de l'éducation populaire, dans des formats d'apprentissage formel et/ou informel, d'éducation tout au long de la vie.

Il s'agit, par le biais de ce module, d'amener les personnes concernées à conscientiser puis complexifier leur rapport aux langues, maternelles, secondes, étrangères, celles apprises lors de leur scolarité, celles acquises, à des niveaux divers, hors de l'école, celles rêvées ou secrètes afin qu'elles élaborent leur AL (Allouache, Blondeau, Taourit, 2016). Cette dernière n'est pas seulement, comme nous l'avons déjà évoqué *supra*, la déclinaison des langues parlées, connues par le sujet, mais un travail de réflexion, de retour sur son histoire, d'écriture et de réécriture qui va lui permettre d'objectiver la palette des langues dont il dispose.

Les supports choisis sont variés : textes littéraires, essais, vidéos, entretiens d'auteurs ayant fait l'expérience de l'exil, de l'immigration, du changement de langue (par imposition ou par choix), de classe sociale, ayant été confrontés à la diversité, aux décalages sociaux et culturels, aux différenciations de genre. Le corpus comprend aussi des extraits de vidéo et d'AL d'étudiants et d'enseignants, dont certains opèrent un retour réflexif sur ce que l'écriture de leur AL leur a apporté.

Les activités présentées pour chaque support sont conçues comme déclencheurs de réflexion personnelle et alimentent les discussions collectives. Libre aux formateurs d'adapter leurs questionnements en fonction des publics qui seront les leurs.

À la fin de chaque unité et de chaque partie, une consigne de travail écrit est proposée. Chaque consigne est une étape dans l'élaboration progressive de l'écriture de l'AL. Au fur et à mesure, les scripteurs sont invités à revenir sur leurs écrits précédents afin d'approfondir leurs réflexions, développer leurs points de vue, s'acheminer vers une conception plurielle des identités.

Ce module a été conçu par les partenaires français, italiens, grecs et roumains du projet IRIS, d'abord en langue française puis adapté et/ou traduit en anglais et dans toutes les langues des pays impliqués dans le projet (à l'exception de l'Autriche et de la Suède où la formation de formateurs peut se dérouler en anglais). Les auteurs retenus écrivent dans différentes langues et sont traduits dans celles des pays participant au projet (Elias Canetti, Jhumpa Lahiri, Primo Lévi, Gabriel Liiceanu, Akira Mizubayashi, Boris Pahor). Il a été expérimenté, en totalité ou en partie, dans différents contextes, avec des publics divers (en formation initiale ou continue) et au sein de dispositifs de formation variés (en présentiel, à distance – mode asynchrone, en hybride) dans tous les pays partenaires d'IRIS. Ces expérimentations, qui ont duré près d'un an, ont permis de finaliser son adaptation dans les différentes langues et de réviser certaines activités. À titre indicatif, et à la suite de l'expérimentation effectuée auprès d'un public de Licence 3 Sciences de l'éducation à distance, nous avons constaté que les questions de réflexion proposées à la fin de chaque support convenaient davantage à des formations en face-à-face. Des questionnements plus généraux, plus ouverts ont été ainsi conçus afin de nourrir les échanges sur les forums⁹.

⁹ Ce module est disponible sur la plateforme Moodle du projet IRIS : <https://irisplurilingua.unimi.it/course/>.

2.2. L'architecture du module

La conception du module “Autobiographies langagières : identités, langues, histoires” prend appui sur notre expérience auprès d’élèves et d’étudiants ainsi que sur notre connaissance des littératures des migrations et des exils. L’architecture du module est le résultat d’un va-et-vient réfléchi et dialogique entre des extraits littéraires, que nous avons déjà introduits comme supports dans nos cours, de nouveaux extraits choisis, plus adaptés à un public de formateurs, notre souhait étant de présenter les rapports aux langues dans leur polymorphisme et leur complexité :

Partie 1 : langues et perception du monde

Unité 1 : Rapport avec ses propres langues (Ma langue, mes langues)

Unité 2 : Langues et frontières

I. *La langue pour traverser les frontières*

II. *La langue qui érige des frontières*

Unité 3 : Langue et langage : décalages culturels et sociaux

I. *Dimension sociale*

II. *Dimension genrée*

Partie 2 : langues et histoires/histoire

Unité 1 : Langues et rapports de force

Unité 2 : Transmission/non transmission

Unité 3 : Le récit comme mémoire

Partie 3 : le sujet plurilingue

Unité 1 : Mondialisation *versus* mondialité

Unité 2 : Identité racine unique *versus* identité-rhizome

Unité 3 : Qu’est-ce qu’écrire son autobiographie langagière ?

Trois parties constituent ce module : 1. Langues et perception du monde, 2. Langues et histoires/Histoire, 3. Le sujet plurilingue. Chacune d’elles est composée de trois unités elles-mêmes réparties en différentes entrées constituées d’extraits littéraires et/ou de documents variés visant à complexifier progressivement la thématique de chaque partie.

La première partie focalise sur la manière dont les langues nomment, organisent, symbolisent le monde. Chaque personne se reconnaît une place et se situe dans un univers sémiotique que sa/ses langue-s maternelle-s (ou première-s) décrit/décrivent. C’est l’expérience de l’apprentissage d’une langue/culture étrangère qui fait découvrir combien notre langue maternelle à la fois nous contraint et nous offre d’infinies possibilités de nous exprimer, combien la langue étrangère peut nous entraver dans la communication tout en ouvrant des interprétations, pour nous inédites, que les locuteurs se sont construites des environnements qui les entourent. C’est la confrontation à l’altérité, dans un premier temps vécue comme radicale, qui permet le retour réflexif sur la langue première et le passage vers la langue étrangère qui prévisage d’une meilleure compréhension entre les personnes.

La deuxième partie s'intéresse aux enchevêtrements des langues et de l'histoire, collective ou individuelle, les premières étant inextricablement liées aux soubresauts de la seconde. Lorsqu'un peuple assoit son pouvoir sur un autre, l'une de ses premières mesures est souvent d'imposer sa langue car "nul n'est censé ignorer la loi" linguistique par laquelle sont imposées les règles du vainqueur. Les différents empires coloniaux (France, Espagne, Royaume-Uni, Portugal...) en sont des exemples parmi d'autres, où les langues maternelles ont été minorisées, bannies, voire éradiquées. Ces langues peuvent nourrir les narrations permettant de tirer de l'oubli des pans d'histoire occultés (l'esclavage, la colonisation, la condition des femmes...) : le récit devient mémoire.

La dernière partie interroge les notions d'identité dans le contexte de la globalisation, des mobilités diverses (étudiants venant hors et de l'espace européen, exils politiques, économiques...), des migrations désormais mondialisées. Les extraits choisis offrent des conceptions ouvertes, mouvantes des identités mises en perspective avec l'Histoire, replacées dans le contemporain, interrogées à travers les trajets existentiels singuliers de chacun. Enfin, des autobiographies langagières d'étudiants, d'enseignants résonnent/raisonnent avec les récits de soi des écrivains et témoignent de la pluralité des parcours de vie, des rapports aux langues.

Outre cette progression "en entonnoir", du plus général au plus précis, notre pari a été aussi de rompre avec la vision irénique des langues-cultures, celle de certaines approches, de certaines institutions représentant le récit officiel national qui consiste à avancer que la rencontre avec l'Autre (l'autre langue, l'autre culture, l'autre - différent de soi - tout simplement) se déroule sous le charme de la différence et de l'exotisme. L'Histoire, la littérature, notre quotidien nous démontrent et nous enseignent qu'il n'en est rien. Les textes et documents sélectionnés dans ce module relatent des conflits, des souffrances, des injustices, des échecs, des peines auxquels se sont confrontés les auteurs dans leurs rapports avec les langues-cultures (qu'elles soient premières, secondes ou étrangères). La plupart des textes retenus sont, en effet, à caractère autobiographique ou autofictionnel : c'est la singularité du témoignage, de l'expérience vécue, qui complexifie la rencontre avec l'Autre et qui l'arrache à sa vision angélique.

Sur un autre plan, les écrivains choisis partagent un point commun : l'expérience du déplacement. La cartographie des itinérances de chacun permet aux lecteurs de découvrir des trajets qui se meuvent entre langues et cultures : certains romanciers voyagent entre le Japon et la France (Akira Mizubayashi), entre l'Inde, l'Angleterre et les États-Unis (Jhumpa Lahiri), entre l'Algérie, la France et les États-Unis (Assia Djebar). D'autres présentent des constellations encore plus complexes : Elias Canetti, issu de famille juive sépharade d'Espagne, né en Bulgarie, ayant vécu en Angleterre et en Allemagne, écrit en allemand ; Maryse Condé, née en Guadeloupe de parents descendants d'esclaves africains, a vécu en France et en Afrique, a enseigné aux États-Unis et écrit en français. Leurs récits permettent d'ébranler la conception idéaliste de la rencontre avec les autres langues-cultures. Les lire peut amener chacun à s'y retrouver, se projeter ou sortir de lui-même, de son espace de confort, partir ailleurs. D'une certaine manière, les auteurs retenus pour le module illustrent la citation d'A. Compagnon : « La littérature nous affranchit de nos façons convenues de penser la vie – la nôtre et celle des autres –, elle ruine la bonne conscience et la mauvaise foi » (2006: 68).

Les déplacements narratifs rendront sans doute le public en formation plus sensible à la diversité du monde, aux formes de métissages, d'influences et l'aideront à sortir des identités figées, des définitions ou des certitudes non objectivées. C'est dans le processus a) lecture des textes, b) échanges qui s'en suivent et c) accompagnement progressif dans l'élaboration de l'AL que devient possible le questionnement sur la mondialisation, le heurt de tant de configurations culturelles différentes, la confrontation de tant de valeurs

antagonistes (le pouvoir de la religion, les femmes...), ceci dans le but de conscientiser la complexité des situations, des valeurs.

3. CONCLUSION

Alberto Manguel (2009: 17) pose les questions suivantes :

Comment le langage peut-il déterminer, limiter, et accroître notre imagination du monde ? Comment les histoires que nous racontons nous aident-elles dans notre perception de nous-mêmes et des autres ? De telles histoires peuvent-elles prêter à une société entière une identité, vraie ou fausse ? Et, en conclusion, est-il possible que des histoires nous transforment, nous et le monde dans lequel nous vivons ?

Nous pourrions considérer cette série de questions comme une sorte de *vade-mecum* de notre démarche pédagogique et de nos choix de la littérature dans le dialogue que nous essayons d'établir avec les élèves, les étudiants. Les interrogations soulevées par Manguel traversent nos engagements d'enseignantes et architecturent, d'une certaine manière, nos modes d'intervention.

Qu'il s'agisse du rôle du langage, des histoires racontées dans lesquelles ce dernier s'actualise, à chaque fois différemment, des effets des récits sur les lecteurs et sur le monde, ces champs heuristiques sont aussi portés par le corpus de textes sélectionnés pour le module de formation présenté dans cet article. Les auteurs des œuvres sont tous concernés, à des niveaux différentiels, par la problématique des langues, en butte à l'Histoire, aux rapports inégalitaires...

Les œuvres de ce que nous appelons "Littératures des migrations et des exils" en tant que socle de pensée commune et partagée dans le dispositif des autobiographies langagières tel que nous l'avons conçu et pratiqué, ont majoritairement été bien reçues par les différents publics, auprès desquels il a été expérimenté, y compris celui des futurs enseignants, formateurs (Cf. *supra*).

Nous considérons ces textes comme des pistes d'envol qui poussent apprenants et formateurs dans la réflexion, le commentaire puis l'écriture de l'AL. Les kaléidoscopes d'expériences qu'ils proposent étayent l'analyse, provoquent les comparaisons, les confrontations. Manguel (*Ibid.*) écrit : « [...] je trouve mes propres réflexions formulées avec les mots d'autrui ». Là est sans doute l'un des enjeux de la littérature : que le lecteur se retrouve, se reconnaisse dans une parole étrangère, que des fils se tissent entre soi et l'autre, que s'estompe le sentiment de solitude et que s'entrouvre la possibilité du lien. Ainsi peuvent s'opérer des formes de distanciation avec le vécu personnel et l'entrée dans une démarche réflexive, critique.

L'accompagnement bienveillant dans l'écriture est la clé de voûte de notre démarche. Il s'agit, à partir des textes discutés, analysés, d'amener les sujets-écrivains, élèves et enseignants, à s'aventurer dans l'écrit et, à travers une forme de maïeutique, de les inciter à réfléchir sur les mots et structures adoptées, sur les anecdotes ou événements choisis, sur l'organisation de leurs textes. Peu à peu, ils s'aperçoivent que la construction/déconstruction/reconstruction de leurs écrits change leur appréciation sur un épisode de leur vie, sur la manière dont ils avaient ressenti un bouleversement, une discussion, une dispute, un amour. Peu à peu, ils s'interrogent sur eux-mêmes, sur les altérations que produit l'épreuve de la narration, sur les allant-de-soi, les certitudes, les évidences identitaires. Ce sont les objectifs du module de formation de formateurs

“Autobiographies langagières : identités, langues, histoires” élaboré dans le cadre du projet IRIS.

« Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage » (Ricoeur, 1990: 175). C'est par la narration que le “personnage” configure-reconfigure son identité et, d'une certaine manière, devient une histoire. En ce sens, tout le travail de mise en récit, à travers la focale des langues, que nous effectuons avec les élèves, les étudiants, les formateurs peut perturber les identités “racine-unique” (Glissant, 1997: 21) et acheminer les sujets à reconsidérer leurs attachements d'appartenances, ce qu'ils appellent “leurs identités”. Se dire que l'on est une histoire, c'est-à-dire une forme narrative sur laquelle un scripteur, soi-même, par exemple, peut intervenir à tout moment et en changer les inflexions, peut amener à repenser ce qu'il est convenu d'appeler “identité”. En ces temps où ce terme justifie parfois violences, meurtres, génocides, le concept d'identités narratives pourraient peut-être aider les enseignants à desserrer les crispations identitaires de certains de leurs élèves.

Manguel ouvre cette conclusion et c'est avec lui que nous clorons cet article :

Les histoires peuvent nous consoler dans la souffrance et nous offrir des mots pour nommer notre expérience. Les histoires peuvent nous dire qui nous sommes et ce que sont ces sabliers au travers desquels nous passons, et suggérer des possibilités d'imaginer un avenir qui, sans exiger le confort d'heureux dénouements, peut nous proposer des façons de rester en vie, ensemble, sur cette Terre si maltraitée. (*Op. cit.*: 154)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allouache F., Blondeau N., Potolia A. (2020), “Biographisations langagières intergénérationnelles : dispositifs d'émergence des non-dits, des transformations, des personnes, d'entrée dans les apprentissages”, in Leroy D. (dir.), *Écritures et/en migrations*, Petra, Paris, pp. 93-108.
- Allouache F., Blondeau N., Taourit R. (2016), “Autobiografie linguistica : ancoraggi esistenziali, transmissioeni, elaborazioni identitarie” in Anfosso G., Polimeni G., E. Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, Milano, pp. 139-164. Traduit en portugais (2017), *Autobiografias linguageiras: estívalgens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão* trad : Christianne Benatti Rochebois, in Araújo N. S., Pinheiro-Mariz J., *Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade*, Edufma, São Luís, pp. 161-187.
- Barthes R. (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Seuil, Paris.
- Blondeau N., Allouache F., Salvadori E. (2012), “Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission”, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris (3-6 juillet 2012), Archives Hal : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document>.
- Blondeau N., Boy V., Potolia A. (2019), *L'école sans murs. Une école de la reliance*, L'Harmattan, Paris.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

- Camus A. (1994), *Le premier homme*, Gallimard, nrf, Paris.
- Césaire A. (1966), *Une saison au Congo*, Seuil, Paris (coll. Points, 2001).
- Césaire A. (1969), *Une tempête*, Seuil, Paris (coll. Points, 1997).
- Cheng F. (2002), *Le dialogue*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Clerc Conan S. (2018), “La biographie langagière en formation d’enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques”, in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1, 13, pp. 69-112.
- Compagnon A. (2006/2007), *La littérature, pour quoi faire ?*, coll. Leçons inaugurales du Collège de France, n° 188, Collège de France, Paris : <https://books.openedition.org/cdf/524>.
- Delory-Momberger Ch. (2019), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Érès, Toulouse.
- Freire P. (1970, trad. 1974/19h80), *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*, Maspero, Paris.
- Glissant E. (1997), *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, nrf, Gallimard, Paris.
- Hamers J. F. (2001) “Bilinguisme et bilingualité en contexte francophone”, in *Dialogues et cultures*, 45, FIPF, Bruxelles, pp. 212-219.
- Jin H. (2008, trad. 2018), *L’Écrivain comme migrant*, Circé, Oberhausbergen.
- Manguel A. (2007, trad. 2009), *La cité des mots*, Actes Sud, Arles.
- Molinié M. (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro monographique du *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39.
- Molinié M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d’un parcours de didacticienne*, Riveneuve, Paris.
- Noudelmann F. (2004), *Pour en finir avec la généalogie*, Léo Scheer, Paris.
- Pessoa F. (1989), *Poèmes païens*, Christian Bourgois, Paris.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1993/2019), *Les histoires de vie*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris.
- Porcher L. (1982), “Lecture subjective de Bourdieu”, in J. Peytard (dir.), *Littérature et classe de langue*, Hatier-CREDIF, Paris, pp. 94-102.
- Reuter Y. (1998), *Les interactions lecture-écriture*, Éditions scientifiques européennes, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien.
- Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil/Points-Essais, Paris.