

Langue française : de l'oral à l'écrit



initiales



en Région Grand Est

*Complexité du langage, simplicité du partage
Oral et écrit, d'un monde à l'autre
Peut-on lire ou écrire si l'on n'a pas appris à parler ?
Nous, nos langues, une histoire
Le numérique et les apprentissages*

Coordination *Edris Abdel Sayed*



Langue française : de l'oral à l'écrit



initiales



en Région Grand Est



*Complexité du langage, simplicité du partage
Oral et écrit, d'un monde à l'autre
Peut-on lire ou écrire si l'on n'a pas appris à parler ?
Nous, nos langues, une histoire
Le numérique et les apprentissages*

Coordination *Edris Abdel Sayed*

Président
Omar Guebli

Directrice
Anne Christophe

Coordinateur de l'ouvrage
Edris Abdel Sayed

Ont collaboré
Céline Chevrier
Pierre Christophe
Brigitte Schwartz

Conception graphique
Lorène Bruant
Maude De Goër

Impression
OTT Imprimeurs – Wasselonne (67)
Dépôt légal : 1^{er} semestre 2025

Initiales
Passage de la Cloche d'Or
16 D rue Georges Clemenceau
52000 Chaumont (France)
Tél : 03 25 01 01 16
Courriel : initiales2@wanadoo.fr
Site : www.association-initiales.fr



Avec le soutien des institutions suivantes,
auxquelles vont tous nos remerciements :

Ministère de la Culture/DRAC Grand Est

Région Grand Est

Conseil Départemental de la Marne

Ouvrages parus et disponibles auprès de l'association Initiales



Illettrisme : compétences-clés et itinéraires de réussite
Initiales, 2009



Illettrisme : de la ville à la campagne
Initiales, 2010



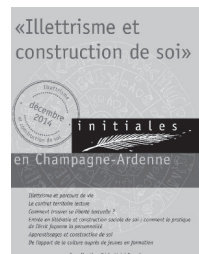
Illettrisme : le défi de la créativité
Initiales, 2011



Le français langue d'intégration : quels accompagnements ?
Initiales, 2012



Pratiques de l'écrit et culture numérique
Initiales, 2013



Illettrisme et construction de soi
Initiales, 2014



Guide:
Action culturelle et maîtrise de la langue
Initialiales, 2016



Culture et maîtrise du français
Initialiales, 2017



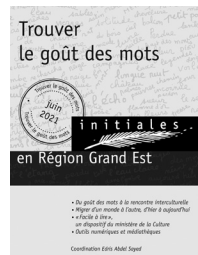
Apprentissage du français
et dialogue interculturel
Initialiales, 2018



Langue, citoyenneté, laïcité,
quelle pédagogie mettre en œuvre?
Initialiales, 2019



Rapport à l'écrit et accès à la culture
Initialiales, 2020



Trouver le goût des mots
Initialiales, 2021



Langue et culture : place au(x) jeu(x)
Initiales, 2022



*Langue et culture : s'exprimer
et se faire comprendre*
Initiales, 2023



*Langue et culture : gestuelle et humour
en langue française*
Initiales, 2024



Sommaire

Préface

Edris Abdel Sayed — page 11

Complexité du langage, simplicité du partage

Bruno Tessarech — page 13

Oral et écrit, d'un monde à l'autre,
du possible à l'impossible ?

Anna Cattan — page 23

Peut-on lire ou écrire si on n'a pas appris
à parler ?

Frédéric Pougeard — page 33

Nous, nos langues, une histoire

Aleksandra Zakharova

et Stéphanie Duhec — page 47

Le numérique et les apprentissages

Michel Legros — page 55

Oral, écrit, telle est la question

Synthèse et conclusion

Hugues Lenoir — page 67

Photographies du colloque — page 73

L'association Initiales publie... — page 81



Préface

Edris Abdel Sayed
Directeur pédagogique régional

Si la parole est indissociable de l'Homme et porte sa pensée intérieure, l'écrit est un instrument de la connaissance et de la liberté. Son apparition dans l'histoire des hommes en témoigne. De nombreux mythes tentent d'en éclairer les raisons : pour les Égyptiens, la naissance de l'écriture est un don des dieux. Les Chinois, eux, pensent qu'elle leur a été subtilisée. La naissance de l'écriture a été liée au sacré et aux secrets du monde. Au cours des siècles, son enseignement et son usage se sont situés au centre d'enjeux religieux, politiques et économiques.

Premier mode de communication entre les êtres humains, l'oralité est donc une pratique bien plus ancienne que l'écriture. Aujourd'hui, ces deux modes de communication bien que distincts sont interdépendants.

Au sein des dispositifs d'apprentissage de la langue française se pose la question de l'interaction entre l'oral et l'écrit. Si le langage oral s'acquiert par écoute, imitation, mémorisation, la langue écrite requiert l'acquisition d'une technique, la maîtrise d'un code et le contrôle du geste. Comment s'opère ce passage ? Quelles démarches pédagogiques peut-on mettre en

œuvre pour faciliter la construction des liens entre l'oral et l'écrit ? Comment permettre à des publics, non ou peu scolarisés dans leur langue, d'acquérir ces deux modes d'expression et de communication ? Que change l'émergence du numérique dans ce passage de l'oral à l'écrit ? En quoi les pratiques culturelles (théâtre, conte, écriture, slam...) constituent-elles un moteur précieux pour faciliter les allers-retours entre ces deux formes d'expression ?

Des chercheurs et des praticiens communiquent dans cet ouvrage quelques éléments de réponse.

Complexité du langage, simplicité du partage

Bruno Tessarech
Philosophe, écrivain

Nous avons tous un problème avec l'écrit. Son apprentissage a jalonné notre enfance – les sciences cognitives nous renseignent : l'apprentissage de l'écriture et de la lecture constitue l'effort le plus difficile que le cerveau humain accomplit durant toute sa vie. Ensuite, parvenus à l'âge adulte, nous continuons à lutter avec l'orthographe, la correction du vocabulaire, le respect des multiples règles.

Toutes ces difficultés tiennent à la structure du langage lui-même, à son histoire. Dans un premier temps nous examinerons l'émergence et la généralisation de la langue écrite, puis les contours de sa structure telle que l'ont analysée les linguistes.

Dans un deuxième temps, nous nous tournerons vers le monde de l'enfance pour saisir grâce à quelles expériences l'apprentissage de la langue s'effectue avec une (relative) facilité. Ce qui nous conduira à réfléchir sur la pratique artistique de l'adulte qui fait écho à ce monde de l'enfance et permet un usage plus facile de la langue.

Apparition et développement de l'écrit

L'origine de l'écriture est (relativement) récente. Elle remonte à environ -3300 ans, à Sumer (Irak actuel) : il s'agit alors de dessins. Et environ -3100 ans, en Egypte (on ignore s'il existe des liens entre ces deux inventions si proches). Causes : pour Sumer : une comptabilité de plus en plus envahissante. Pour l'Egypte : une religion emplie de mystères, qui doit se transmettre sans que le peuple y ait directement accès. Dans les deux cas, on note un aspect social important dans l'écriture : conserver le secret de la transmission de l'essentiel pour la classe dominante.

Invention de l'alphabet : environ -1500, en Syrie, par des marchands phéniciens pour rédiger des contrats. Ces signes correspondent à des sons (et non plus à des images).

Mise au point de l'alphabet par les Grecs, puis les Romains, vers -400. Il devient complet (le nôtre) au premier siècle avant notre ère.

La matière de l'écrit : tous supports, métal, écorce, argile... et, bien sûr, le papier (le mot vient de papyrus, tout comme livre, l'enveloppe membraneuse des plantes). Les Egyptiens détiennent à la fois la matière première (le papyrus) et la technique pour le transformer en papier. D'où la crise après la fin de l'Empire romain, par défaut d'importation en Occident de ce « papier ». Les hommes ont alors recours au parchemin, matière animale plus chère mais plus durable.

Importance des quantités de livres grâce aux copistes. À Herculanium, on a retrouvé des centaines de rouleaux d'ouvrages philosophiques. Et en Egypte : sous Ptolémée, deux bibliothèques sont fondées vers l'an zéro : l'une contient 42 800 ouvrages, l'autre... 490 000 volumes ! Dans l'Antiquité, les corporations des copistes, relieurs et libraires sont abondantes.

Au Moyen Âge, alors que le papier de papyrus a disparu, on assiste à la montée du parchemin (mouton, chèvre, veau, mais aussi porc, âne, cerf, lapin, loup...) avec toujours un grand nombre de copistes. La religion, omniprésente, écrase toute autre production littéraire au profit de la Bible et des ouvrages religieux. Par ailleurs, si la pratique de la lecture s'élargit, celle de l'écriture demeure l'apanage des scribes. Charlemagne, sans conteste l'homme le plus puissant de l'Occident au début du IX^e siècle, sait lire mais pas écrire.

La circulation des ouvrages poétiques, théâtraux et philosophiques hérités de l'Antiquité se restreint sans pour autant disparaître. L'université est religieuse, les copistes aussi. Le catholicisme n'est pas le seul pouvoir dominant. À Cordoue, sous la domination arabe, au cœur du Moyen Âge, existe une bibliothèque de 400 000 volumes. Les bibliothèques des puissants ne sont pas non plus négligeables : au milieu du XIV^e siècle, le roi Charles V possède une bibliothèque de 1200 ouvrages, chiffre imposant pour un particulier.

La matière papier commence à apparaître au X^e siècle : d'abord grâce au coton, avec lequel on fabrique une pâte. Sa montée en puissance est lente mais régulière : ce nouveau support est commode, pas cher et résistant. Puis, au XIV^e siècle, apparaît le papier de linge ou de chiffon.

Un siècle plus tard surgit la révolution de l'imprimerie avec Gutenberg : on abandonne les pages taillées en bloc pour les caractères mobiles en bois, puis en métal (méthode déjà utilisée en Chine, mais l'Occident l'ignore). Progrès dans la fabrication des encres et des presses. Résurgence des textes anciens, car la société se laïcise peu à peu (mouvement général de la Renaissance). Il s'agit là d'un nouveau marché à prendre alors que, à la suite des mouvements de la Réforme religieuse, le catholicisme perd son hégémonie.

Structure du langage écrit

À la base : le signe, qui à la fois désigne et permet de penser, mais essentiellement de communiquer. Il est constitué indissociablement d'un signifiant et d'un signifié.

Pour créer un langage deux axes, syntagmatique et paradigmatique, organisent les signes en un enchaînement de signifiants et de signifiés. L'un, syntagmatique, combine les mots entre eux. L'autre, paradigmatique, est celui des choix lexicaux.

Par ailleurs le langage fonctionne grâce à deux

codes, morphologique et phonétique. Cette dualité de codes, dont le langage offre l'exemple unique, est un facteur de complexité évident.

Nous nous trouvons donc face à un enchevêtrement de structures qui compliquent la pratique et l'apprentissage.

À ces complexités structurelles s'ajoutent les complications des vieilles langues européennes. La langue française offre des particularités qui en font la plus difficile du monde.

En 1539 : François 1^{er}, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts, instaure le français comme langue officielle pour les actes juridiques à la place du latin, mais surtout pour faire obstacle aux langues régionales qui pullulent alors. Ce qui fait d'une langue vernaculaire une langue plus « nationale ». Ce mouvement ne va plus cesser, le français devenant une langue véhiculaire.

À la même époque naît une réflexion des grammairiens sur la bonne manière d'écrire les mots. A titre d'exemple, l'invention des accents. Deux écoles s'opposent alors. Celle du grammairien Louis Meigret qui propose un strict parallèle entre prononciation et orthographe des mots. Et celle de la plupart des intellectuels qui prônent une orthographe soulignant l'étymologie (apparition des lettres muettes, là où l'italien, pourtant héritier direct du latin, les ignore). Cette dernière va l'emporter. C'est là un vrai facteur de complexification de la langue française.

En 1549, Joachim du Bellay écrit *Défense et illustration de la langue française*, texte qui prône l'enrichissement de la langue.

1635 : Richelieu, ministre de Louis XIII, fonde l'Académie française dont le rôle principal consiste à « donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences ». Elle veillera sur la langue française et accomplira des actes de mécénat, constituera un corps de doctrine linguistique et esthétique censé définir le bon usage par la rédaction d'un dictionnaire. La première édition date de 1694. La neuvième est en cours d'élaboration.

La langue française n'évolue donc pas grâce à la seule pratique de ses usagers, comme c'est le cas pour les autres langues mondiales, mais par la prescription des mots, de l'orthographe et de la syntaxe d'un collège de savants.

Simplicité du partage

L'apprentissage de la langue parlée s'effectue dans l'enfance de manière « naturelle » (l'adjectif n'a ici aucun sens, puisque la langue est l'objet culturel par excellence), c'est-à-dire sans effort particulier : par immersion dans le milieu ambiant, la nécessité de comprendre l'autre et de s'en faire comprendre. Ensuite, l'écriture et la lecture s'effectuent en quelques mois, certes avec plus d'efforts, mais de manière tout de même assez facile (vieille maxime des institu-

teurs : aucune méthode de lecture, aussi mauvaise soit-elle, ne peut empêcher un enfant d'apprendre à lire). Là aussi, l'immersion dans le groupe scolaire joue un rôle déterminant.

Je l'ai dit, les psychologues nous apprennent que le cerveau humain n'effectuera jamais dans sa vie un effort aussi grand que celui qu'il a fourni pour l'apprentissage de sa langue. Nous pouvons nous référer ici aux difficultés des adultes à apprendre une langue étrangère ; ou n'importe quel autre code de communication tel que le solfège qui n'est pas facile à acquérir dans une démarche intellectuelle, mais beaucoup plus aisé lorsque l'on joue d'un instrument.

La pratique artistique, individuelle ou collective, permet des raccourcis d'apprentissage par rapport à la méthode pédagogique traditionnelle que connaissent tous les enfants lors des classes élémentaires :

- parce que la personne retrouve sa créativité instinctive, que les apprentissages scolaires difficiles ont peu à peu fait disparaître (tous les enfants sont poètes, acteurs, dessinateurs...)
- parce que la dimension ludique d'une pratique créative dégage une zone de liberté qui rend l'apprentissage plus facile dans la mesure où ce qui est recherché, c'est l'efficacité de la démarche et non la correction formelle. Les règles incompréhensibles s'effacent devant la nécessité de résultat qui se mesure à l'importance des affects générés : un humoriste doit faire rire, un comé-

dien doit susciter des émotions, un peintre doit surprendre, un poète doit faire rêver, un écrivain doit faire s'évader. La personne n'est plus un apprenti, mais un personnage (un masque sous lequel il se trouve à la fois présent et dissimulé). C'est ainsi qu'apprendre une chanson anglaise est plus facile que d'apprendre (et de traduire) le texte qui lui correspond. Le « par cœur » du comédien et du chanteur le dit assez : ce langage vient du cœur autant que de l'esprit.

Mon expérience d'animation d'ateliers d'écriture avec des pré-apprentis révèle la (relative) facilité de l'écriture lorsqu'elle se pose comme créatrice (à titre d'exemple : l'apparition spontanée du passé simple dans l'écrit.)

La mécanique s'efface derrière le vivant, la statique de l'apprentissage difficile devient dynamique de la création. Qu'on songe à l'emploi du concept de « répétition » ! Lorsqu'il s'agit d'un outil d'apprentissage (qui commence avec les listes de lettres et celles de nombres, se poursuit avec les conjugaisons, etc.), il génère monotonie et fatigue. Lorsqu'il s'agit d'un outil de création (les répétitions musicales ou théâtrales), il génère joie et sentiment rapide d'amélioration.

Du côté de l'étymologie, on peut noter que le mot « théâtre » vient du grec « regarder ». Le mot « poésie » vient du même grec et signifie « faire ». Il n'y a aucune place pour l'apprentissage. L'acquisition des connaissances, à commencer par la compréhension du langage, devient dans un premier cas une attitude d'im-

mersion, dans le second une pratique.

Voici une métaphore de ce difficile apprentissage et de cette pratique ludique plus aisée. Selon Nietzsche, les trois métamorphoses de l'esprit dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, décrivent le cheminement de l'esprit à travers trois transformations : l'homme est d'abord chameau, puis lion, et enfin enfant. D'abord il se charge (le chameau) de tout le passé, accepte les codes, la lourdeur des savoirs et de la morale. Ensuite il se révolte, refuse cet héritage, le conteste, renâcle (le lion). Et enfin il trouve la bonne voie, la sienne, celle de sa créativité et de sa liberté : il retrouve l'enfant qui est en lui. « L'enfant est innocence et oubli, un recommencement, un jeu, une roue roulant sur elle-même, un premier mouvement, un oui sacré. »

Oral et écrit, d'un monde à l'autre, du possible à l'impossible ?

*Anna Cattan
Doctorante en sciences de l'éducation
Laboratoire Experice, Université Paris 8*

J'ai commencé un doctorat en Sciences de l'éducation à Paris 8 en 2022, après une carrière de formatrice et responsable pédagogique en alphabétisation et en français compétence professionnelle à Paris et en Seine Saint Denis. Mon sujet porte sur les personnes qui entrent dans l'écrit à l'âge adulte. Je cherche à découvrir comment elles ont fondé leur vie, leur pensée et leurs savoirs sans scolarité formelle et ce que l'entrée dans l'écrit transforme ou pas en elles.

Je vous propose, pour commencer, de vous lire un passage de l'entretien avec H., homme siera-léonais de quarante-quatre ans, rencontré dans le cadre de mon enquête de terrain, qui a vécu une partie de son enfance et de sa vie de jeune adulte en Guinée Conakry après le coup d'État de 1992 et qui a inspiré la question de mon intervention. Il me disait qu'il avait eu son permis de conduire en Guinée, qu'il y avait été mécanicien et taximan. Je lui ai demandé de me dire comment il avait fait pour avoir son permis là-bas. « Oui ya des permis avec moi, ya même des voitures avec moi là-bas. Tu connais

tout, comment ça passe, ya des règles, il faut connaître toutes les règles, tu connais toutes les routes, même si tu pas lire, l'écrire, ya des gens qui aident pour écrire, des gens qui forment pour conduire, j'ai moi aussi formé deux personnes pour conduire, ils ont trouvé le permis à cause de moi, ils sont en train de travailler pour eux. On n'achète pas le permis, ya des règles. C'est l'Etat qui donne le permis. Il fabrique le permis. Tu connais tout là-bas, les routes. J'ai trouvé mon permis aussi sur la mécanique, je connais tous les règles, je connais la mécanique avant de sortir les routes, je conduis, je répare, j'essaie, je fais tout je connais tout comment ça passe ». Mais alors, ai-je continué, pourquoi vous ne pouvez pas avoir votre permis ici en fait ? « J'ai venu pour faire le permis, ils ont refusé, ils m'a dit que j'ai pas lire et écrire. C'est dépassé maintenant pour traduire le permis guinéen, et même si je connais tous les panneaux ici, je connais tout mais c'est lire et écrire, c'est pas possible de repasser le permis à cause de lire et écrire parce que je connais pas lire et écrire. »

À écouter H., là-bas, c'était possible de vivre sans écrire et sans lire. Ici non. A cause de qui ? A cause de quoi ?

L'oral et l'écrit cohabitent dans nos expériences, où que ce soit dans le monde. Dans son article *Littéracie* publié en 2021, Béatrice Fraenkel (EHESS) affirme que « l'écriture existe dans beaucoup de sociétés sans être orientée vers

des usages spécifiques [... notamment ceux de] l'institution scolaire [qui] transmet des pratiques d'écriture [...] orientées vers des opérations cognitives qui initient progressivement les élèves à la conceptualisation, base de l'esprit scientifique occidental. [...]. » (Fraenkel, 2021) Elle donne comme définition de la littéracie celle que l'OCDE propose à savoir qu'il s'agit de « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités ». Il n'y a pas une littéracie mais des littéracies qui cohabitent avec l'oral dans les expériences de vie, que ces expériences aient commencé par de l'école ou non.

J'ai voulu savoir à quoi ressemblait une vie sans école et de quels savoirs se sentaient construites les personnes ? Est-ce que leurs expériences n'ont été constituées que d'oral ? Ont-elles développé une littéracie propre à leur vie quotidienne, au pays, pendant la trajectoire migratoire ensuite, en France après ? Pour cela j'ai mené une enquête en deux temps.

L'une à Paris et l'autre en Seine-Saint-Denis. Les deux sont terminées mais celle de Seine-Saint-Denis n'a pas encore fait l'objet de l'analyse. Voici comment je m'y suis prise pour pouvoir comprendre.

Au niveau mondial et selon une catégorisation binaire de l'alphabétisme, 17 % des femmes et 10 % des hommes parmi les adultes âgés de quinze ans et plus ne sont pas alphabétisés. Plus d'une jeune femme sur quatre est analphabète en Afrique subsaharienne (*Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2021-2022 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décide? qui est perdant?* - UNESCO Bibliothèque Numérique, s. d.).

L'analphabétisme a pour causes :

- l'absence d'école dans le village ;
- la nécessité du travail au champ pour tout le monde ;
- un ou plusieurs enfants aide(nt) à la maison ;
- le manque d'argent pour l'école ;
- le fait qu'un parent est décédé et/ou l'autre parent se trouve en Europe ce qui génère la nécessité de travailler ou d'être confiée pour travailler.

D., femme malienne de trente et un ans, est née à Kontela, un village de la région de Khaye. Son père est cultivateur et sa mère s'occupe de la maison et des enfants. La semaine, de l'âge de sept ans à l'âge de dix-huit ans, avec ses quatre frères et ses deux sœurs, elle est allée à l'école coranique. Les cours avaient lieu de neuf heures à dix-sept heures, les filles et garçons étaient mélangés. Elle apprenait le dessin, l'arabe, le calcul. Après l'école, ils rejoignaient leur père

au champ pour cultiver avec lui les pommes de terre, les oignons, le maïs et la cacahuète. Lorsqu'ils n'étaient pas à l'école le samedi et le dimanche, ils jouaient dans la forêt. A dix-huit ans, elle a arrêté l'école et a aidé sa mère à la maison. Comme sept des huit femmes rencontrées, elle s'est occupée de la maison et des enfants exclusivement une fois qu'elle a été mariée.

A., jeune afghan de vingt-trois ans arrivé en France en 2021, est allé à l'école pendant quatre ans, de huit à douze ans.

L'école était constituée d'une pièce : un bureau pour le professeur et une cour avec un arbre et un tableau noir. Les enfants étaient assis par terre sur des tapis et suivaient ce que disait le professeur. Les matières étaient le calcul, le pachtou, etc. Les filles pouvaient aller à l'école jusqu'à l'âge de huit ans. Les garçons y allaient plus longtemps. L'école avait lieu le matin, de huit heures à treize heures. Il y allait en marchant vingt minutes. Après l'école, il déjeunait à la maison et il aidait son père à cultiver la pastèque et le melon ou il jouait à prendre du bois dans les forêts du gouvernement pour l'utiliser comme bois de chauffage. Il dévalait les pentes avec les roues de vélo. Il jouait au cricket plus grand, vers l'âge de 20 ans (2018). Il a appris à lire le pachtou et l'urdu en regardant des vidéos sous-titrées et s'est passionné comme ça pour l'histoire de l'Afghanistan.

Toutes les personnes rencontrées ont eu du mal à comprendre ce que je leur demandais quand je disais : « Qu'est-ce que vous avez appris quand vous étiez enfant ? » C'était plus facile de répondre à la question : « Qu'est-ce que vous avez fait ? » J'ai donc cherché des approches des savoirs qui s'intéressaient à ceux acquis dans la vie quotidienne, avec ce que l'on transmet dans la socialisation pendant l'enfance et dans l'expérience. Michel Authier et Pierre Lévy, dans la lignée de Célestin Freinet, proposent une vision concrète. « Toute la vie est imprégnée de savoirs, parce que la ligne d'existence est toujours doublée d'une ligne de connaissance qui la recroise, [...] le savoir est une dimension de l'être. » Les auteurs racontent qu'en situation d'urgence, devant un danger extrême où l'on se refait le film de sa vie en accéléré, le savoir le plus important est le savoir le plus utile. Lorsque je tombe à l'eau, c'est de savoir nager qui importe. Dans une réunion d'amis, celui qui joue de la musique, sait des histoires ou connaît des jeux enchantera l'assistance. Lorsque ma voiture tombera en panne sur une route déserte, il sera bon que je m'y connaisse en mécanique. » (Authier et al., 1999, pp. 88-89)

Or « De tous les savoirs de vie, seule une infime partie s'accompagne d'une reconnaissance officielle par titres ou diplômes. Mais une infinité de connaissances, qui peuvent toutes posséder à un moment ou à un autre, ici ou là, leur per-

tinence économique, ludique, sociale, scientifique, etc., circulent sous le manteau, poussent en silence, invisibles, agissantes, prêtes à servir. Ce que nous apprend le film accéléré de l'existence à l'instant du plus extrême danger, c'est que n'importe quelle parcelle de vie, avec l'expérience qui l'accompagne, peut receler un savoir utile, salvateur, et qu'il est *a priori* impossible de savoir lequel. Humble ou glorieux, méprisé ou recherché, la vie ne dédaigne aucun savoir, elle les fait tous comparaître » (Authier et al., 1999, p. 89)

« L'autodidaxie désigne une certaine manière de se former, de façon informelle, seul, en groupe ou en réseau, en dehors des institutions éducatives. Une manière de se former aussi bien à travers les ressources de l'expérience et de l'action, que dans le recours à des savoirs déjà constitués »¹

Ad., femme tchadienne, est née dans un village, tout le monde s'occupait du jardin de sa grand-mère : tomates, sésame, maïs, arachide. Elle mangeait bien et "rester tranquille là-bas". Il n'y avait pas besoin d'arrosage car les saisons faisaient le travail ; quatre mois de pluie (désherbage, plantations, entretien de la terre), quatre mois de chaleur (commerçant, marché) et quatre mois de froid (idem). Sa grand-mère

1 Hélène Bézilla-Lesquoy, 2003, *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, Paris, éditions L'Harmattan

lui a tout montré. Elle allait au marché à vélo, en carriole ou remorque trainée par une vache ou encore à pied pendant trois heures. Les horaires de la journée allaient de cinq heures ou sept heures du matin jusqu'à quinze heures pendant la saison des pluies. Pendant les deux autres saisons, ils allaient en ville vendre ce qu'ils avaient récolté. Les enfants allaient à l'école coranique en ville ou écoutaient le *cheikh* qui venait avec quelques marabouts (qui sont les apprentis du *cheikh*) raconter des choses de temps en temps. Il ne venait que quand "l'eau était finie" (fin de la saison des pluies). C'était une fête quand il venait, les gens tuaient les vaches ou les moutons pour préparer un grand repas.

Mais alors, si les femmes et les hommes rencontrés ne se sont pas rendu compte du fait qu'ils apprenaient, se souviennent-ils de la façon dont ils ont appris ? Était-ce un apprentissage essentiellement oral ?

Dans son ouvrage *L'autodidacte*, Hélène Bézille-Lesquoy projette de « contribuer à éclairer et à rendre plus lisible cette face cachée de la formation qui relève de l'apprentissage informel, et du domaine "nocturne", non officiel, non exposé, et le plus souvent non validé de la formation ». (Bézille-Lesquoy, 2003, pp. 8-9)

« Au-delà de vertus compensatoires auxquelles on a longtemps réduit l'autodidaxie, les travaux

des historiens de l'Éducation montrent que l'autodidaxie peut, dans certaines circonstances socio-historiques, avoir la valeur et la légitimité d'un véritable modèle culturel d'apprentissage. La figure de l'autodidacte est un peu l'envers de l'élève idéal, discipliné, qui adhère au programme de formation dont il est l'objet. L'autodidacte représente au contraire un sujet non domestiqué par l'institution éducative, qui nous invite à "dé-scolariser" notre vision de l'apprentissage et nos conceptions éducatives. C'est une figure fortement stéréotypée, qui appelle des clichés divers, dont certains constituent des écrans puissants à toute réflexion. Elle suscite tout à la fois fascination et rejet, elle provoque identification et projection imaginaire. » (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 9)

Né en 1809, autodidacte jusqu'à douze ans, scolarisé ensuite, Joseph Proudhon est une des figures de la naissance de l'autodidaxie qui est alors valorisée par l'avant-garde militante ouvrière. L'enjeu est de promouvoir des formes d'accès à la culture réellement émancipatoires, c'est-à-dire qui échappent aux institutions « bourgeoises ». Django Reinhardt également, né en 1910 en Belgique dans une famille sinté, « manouche », grandit sans aller à l'école et apprend son art par socialisation familiale. Hélène Bézille-Lesquoy précise que les moments de formation autodidactes se situent souvent dans la vie quotidienne, dans les moments de transition

et de crise au cours de la vie et enfin dans le processus créateur.

Dans son dernier ouvrage, *Les structures fondamentales des sociétés humaines*, Bernard Lahire affirme que « tous les travaux portant sur les sociétés sans écriture, et surtout en fait sans école, soulignent le caractère préréflexif, pratique, implicite, informel des processus d'apprentissage dans lesquels le verbe se fait rarement commentaire sur la pratique. » (Lahire, 2023). Et « parce qu'il n'existe aucun lieu spécifique d'acquisition d'un savoir explicite, séparé [dans l'apprentissage informel], le temps de la pratique est confondu avec le temps d'apprentissage. »

Quoi conclure ? Que conclure ? Surtout, ne pas conclure. Je me demande pourquoi on n'a pas encore inventé une validation des acquis de l'expérience de compagnonnage, qui puisse se raconter à haute voix et être complétée par une formation d'alphabétisation en contexte, en alternance avec une remise à niveau professionnelle autour d'un métier connu et/ou vers un métier vraiment choisi par les personnes ? Il serait possible d'y valider les acquis expérimentiels depuis le pays d'origine, dans une démarche transculturelle et véritablement émancipatrice. Des personnes autodidactes non ou peu scolarisées antérieurement pourraient exceller dans cette démarche.

Peut-on lire ou écrire si on n'a pas appris à parler ?

Fédéric Pougeard
Conteur

Dans l'immédiat après-1968, des artistes se sont emparés du vaste champ de la littérature orale, méprisé, mal connu, mal compris. Conteuses et conteurs arpentent les routes, les festivals ; ils cheminent dans un champ de création encore mal connu portant ce répertoire des scènes de théâtre aux chemins creux.

Mais c'est l'essence même du conte qui est aussi terra incognita dans le monde d'aujourd'hui qui est d'écrit et d'image : dans le conte, le texte étalon n'existe pas, ce qui nous est légué, c'est une structure (fragile, à manipuler avec précaution) et parfois quelques bonnes trouvailles pour le raconter (on n'est pas obligé de constamment réinventer la poudre...). L'époque, l'espace, vont déteindre sur la façon dont ce récit souvent millénaire va arriver jusqu'à nos oreilles.

Quand l'équipe d'Initiales m'a contacté autour de cette question du lien entre l'oral et l'écrit, des démarches pédagogiques ou artistiques qui permettent ou permettraient de créer des liens entre eux, j'ai tout de suite pensé, évoluant dans

le monde du conte, au travail de Suzy Platiel¹ qui était née en 1930 en Algérie et qui nous a quittés en mars de cette année 2024 ; ethnolinguiste, africaniste, elle n’osait se dire conteuse. C’est assez étonnant car c’est quelqu’un qui avait énormément de contes à son répertoire et qui racontait beaucoup ; peut-être parce qu’elle s’était frottée, entre 1967 et 1969, à la vie quotidienne d’une société traditionnelle de Haute Volta (aujourd’hui Burkina Faso), les *Sànnán*, et que, entre ce que j’appellerai les « pratiques traditionnelles » du conte et nos pratiques contemporaines, il y a un écart, un fossé derrière lequel un certain rituel, la poésie, le mystère, la nuit qui nimbent les pratiques premières n’ont plus tout à fait cours ou plus suffisamment leur place.

C’est une interprétation personnelle qui me permet, même si je ne suis pas un spécialiste du travail de Suzy Platiel, de poser comme une sorte d’étalon, justement, ce qu’a observé Suzy Platiel dans cette communauté qui ne connaissait pas alors l’écriture. Observation fondamentale qui a inspiré à Suzy Platiel cette pratique de « l’Heure du conte » et des « Cercles de conteurs » qu’elle mettra en place dans certains établissements scolaires, en France, à partir des années 80, un élan qu’elle communiquera à d’autres conteuses et conteurs, mais aussi à des enseignants.

1 L’essentiel de ce qui est dit ici du travail de Suzy Platiel est tiré de l’émission de Radio France qui lui fut consacrée : « Les Histoires de Suzy Platiel, plaidoyer pour le conte », un documentaire d’Amélie Tulet et Diphy Mariani.

Les *Sànnán*, à la structure politique, nous disait Suzy Platiel, très démocratique, racontaient à la saison sèche, de décembre à fin mai. De fin mai à fin novembre, à la saison des pluies et on n'avait pas le droit de raconter (car cela pouvait empêcher la pluie de tomber).

Les choses se passaient dans la cour centrale de la maisonnée, tout le monde participait, famille, voisins, amis, adultes et enfants.

On commençait, raconte Suzy Platiel, par des contes « qui n'ont pas de conclusion » c'est-à-dire sans résolution, des « contes de l'impossible » à partir desquels les enfants intériorisaient les règles de la société. Ensuite, les adultes entamaient d'autres types de récit et enfin, certaines mamans étaient susceptibles de demander à leurs enfants de raconter à leur tour.

Et, voilà qui va nous intéresser directement : comment l'enfant a-t-il appris ?

Quittons le temps de la veillée pour revenir en pleine journée, dans la case, avec la maman.

Voici ce que nous décrit Suzy Platiel :

« Les enfants disent à la maman : tu vas nous raconter une histoire. Et la maman leur répond : mais vous aussi vous pouvez raconter. Alors, l'enfant de deux ans et demi va vouloir raconter. Mais il n'a pas encore beaucoup de mots. Il n'y arrive pas, alors sans lui faire le moindre commentaire, on s'éloigne de lui et dans un coin,

on se met à jouer. Attention pas à raconter, à jouer. Le petit est en colère, on ne l'écoute pas, on semble indifférent. Au bout d'un moment, il s'approche du groupe, le rejoint, et dès qu'il est dans le groupe, on redémarre les contes. Le petit écoute. Il apprend à écouter. Quand la saison des pluies arrive, rappelez-vous, on arrête de raconter. Et quand arrive la saison sèche, le petit a grandi. Pendant les deux premiers mois où sa maman ou les autres recommencent à raconter dans la case, il écoute seulement : il a besoin de réentendre (c'est fondamental) les contes. Au mois de mars, il va peut-être essayer de raconter. Et quand il saura raconter cinq ou six contes, alors sa maman pourra lui proposer de raconter en public. »

À six ans, nous dit Suzy Platiel, « ils savent tous raconter ».

Un vieil homme qui l'avait accueillie parmi les *Sànan*, lui avait dit : « Les contes ça sert à apprendre la maîtrise de la parole ».

Dans cette société sans écriture, l'enfant sait parler, il maîtrise la parole mais on peut ajouter qu'il assimile aussi une ou des « structures types » de contes. Il sait parler mais il sait aussi structurer une narration et, partant une pensée. Il comprend la nécessité de l'articulation, puisqu'il veut se faire comprendre. Il le doit, dans le présent, face à l'assemblée qui l'écoute. Suzy Platiel insistait sur le fait que chez les *Sànan*, l'idée est très fortement ancrée qu'« après votre mort, il ne restera de vous que le souvenir que

les gens vont avoir de vous, l'individu sait qu'il n'existe que dans le regard et l'oreille de l'autre. Être respecté intervient à partir du moment où on vous écoute, que vous intéressez votre public. Vous allez essayer d'être le meilleur possible pour retenir l'attention de l'autre puisque vous n'existez qu'à travers ça. » L'enfant sait déjà cela ou le comprend intuitivement.

Donc la structure structure. Et cette plus grande maîtrise de la parole et de ses articulations, Suzy Platiel avait l'intuition, la certitude que cela avait des conséquences extrêmement positives au-delà de l'individu. On le voit déjà chez les *Sànan*, au sein d'un groupe homogène, dans l'intériorisation de règles sociales et la capacité de parler et d'articuler une pensée, donc de communiquer, de dialoguer sans violence. Mais elle va faire une expérience très fructueuse, au milieu des années 80, dans une école à Antony, dans les Hauts de Seine, auprès de groupes classes qui ne font pas groupe justement avec une grande hétérogénéité des origines.

Le point de départ de cette action dans les écoles est politique : en 1984, Le Pen entre au Parlement européen. Pour Suzy Platiel, c'est un choc. Elle décide d'agir à sa façon. Les contes lui apparaissent comme de possibles antidotes à ce qui sépare, divise, conflictualise. Non seulement par leur polysémie, leur richesse de sens, mais

aussi parce qu'ils peuvent retisser des liens, faire réapparaître ce qui nous unit, ce qui est commun à l'humanité.

Elle se rend dans une école à Antony. Les enseignants sont en difficulté : les enfants, d'origines différentes, se battent entre eux.

Comment procède-t-elle ? C'est un processus qui va être repris ensuite dans les cercles de conteurs. Elle commence par dire aux enfants : « Vous n'êtes pas obligés d'être là. Vous n'êtes pas obligés d'écouter. A la fin de chaque séance, vous me direz si vous voulez que je revienne et moi je vous dirai si je veux revenir. »

Cette Heure du conte ne constitue pas un support pédagogique. Suzy Platiel disait : « On n'explique pas les contes ! » On n'impose pas une lecture univoque.

Au bout de cinq à six séances, les enfants commencent à demander à raconter. Ils ne se battent plus, la classe fait groupe et les progrès scolaires sont conséquents puisqu'ils ont appris à écouter, à se concentrer.

Recette miracle ? Si Suzy Platiel n'avait pas été « conteuse », cela ne se serait sans doute pas passé ainsi. Quand je dis « conteuse », cela veut dire à mon sens qu'elle avait une envie et un besoin de transmettre telle ou telle histoire et qu'elle s'y engageait corps et âme. Je reprends cette expression car conter passe, me semble-t-il par cela : le corps parle aussi.

Retour d'expérience

Les témoignages d'enseignants ayant mis en place ces heures du conte, que les enfants finissent par réclamer et ritualiser eux-mêmes, le montrent : rien ne s'obtient sans une certaine durée d'intervention. Il indique aussi autre chose : l'enseignant est un maillon indispensable à la réussite d'un projet qui fait entrer les contes dans la vie de l'élève, et partant pourquoi pas, dans la vie de sa famille. Il faut donc donner envie aux enseignants, leur faire découvrir quelque chose qu'ils ont potentiellement perdu de vue ou qu'ils ne connaissaient pas réellement dans sa dimension orale. La question de la formation se pose, elle est complexe, c'est un processus long que de se mettre à raconter, sans le support du livre, sur une matière où le sacro-saint texte n'existe pas. Et cela nécessite une très forte envie. L'aventure ne peut pas être celle seulement de conteuses et de conteurs professionnels, je veux dire tout à fait basiquement dont c'est le gagne-pain — sauf évidemment, pourquoi l'exclure, une action de bénévolat dans sa ville, son quartier etc. Mais le conteur, pour une école, il est cher...

Si le conteur professionnel intervient plusieurs fois dans une même classe (je ne parle pas d'une heure du conte ponctuelle où sa venue est souvent financée dans le cadre d'un festival par l'organisateur du festival ou, désormais, par l'établissement lui-même à travers le Pass Culture) il est souvent porté par des dispositifs d'action

culturelle de type PAG (Projets Artistiques Globalisés) qui comprennent douze heures d'intervention notamment payés en partie par les DRAC et je crois les rectorats.

Mais dans ces cas-là, vous n'êtes pas censés intervenir pour simplement raconter. L'élève doit faire. Et en ce sens, le processus lent de Suzy Platiel semble ne pas être au programme.

J'ai toujours eu à l'esprit ce processus lent et j'ai eu la volonté de m'arranger avec les contraintes. Je ne commence jamais un atelier sans raconter, pour me présenter d'abord, mais lors des séances suivantes pour donner ce temps d'écoute et de concentration et nourrir l'inspiration des élèves par la matière imaginaire. C'est un temps qui peut durer de cinq à quinze minutes, mais je ne le regrette jamais.

En revanche, bien sûr, dès la première séance, l'élève est tout de même mis à contribution. Le conte, le plaisir de l'écoute débarrassé de toute l'angoisse de devoir faire tout de suite, cela est difficile à mettre en place de façon répétée dans le cadre de ces dispositifs au terme desquels un résultat est demandé (je précise que dans les PAG que j'ai pu mener en collaboration avec les enseignants, je n'ai jamais monté, au bout de dix heures, un « spectacle » et nous avons toujours cherché à faire de ce moment de présentation, souvent devant quelques parents et puis une autre classe participante au projet, quelque chose qui semblait couler dans la continuité des séances passées : une sorte de « répétition ouverte ».

Ces contraintes quand même ont fait que j'ai toujours cherché des formes encore plus simples qu'un conte pour commencer à aborder l'oralité : avec des élèves d'un lycée horticole à Montreuil, nous avons travaillé à créer un herbier imaginaire, avec l'illustratrice bien connue Emilie Vast, et il s'agissait pour eux de raconter la plante nouvelle ; avec des élèves primo-arrivants à Bourg La Reine, nous avons travaillé le *Kamishibai*, sur des récits inventés, improvisés à partir de photos insolites. Appui de l'image donc. Je raconte fréquemment des contes dans les établissements scolaires, mais jusqu'à cette année, je n'avais pas initié de projets type PAG avec le conte comme ossature de l'oralité. Mais j'ai initié cette année à Château Porcien (08) un travail où les enfants de Cours Moyen vont raconter un petit bout d'un mythe que je leur aurai raconté et sur lequel ils vont rêver et dessiner.

Pour finir, un mot sur un atelier au long cours que j'ai mené. La question que posait inlassablement Suzy Platiel, « Peut-on lire et écrire si on n'a pas appris à parler ? » fut à la base d'une idée d'ateliers que j'ai menés à Sedan pendant quatre ans dans quatre établissements différents, pour huit classes. Toujours dans le fameux format des douze heures par classe.

Le titre « *Souvenirs, souvenirs* » était une allusion bien lointaine à la chanson française.... Le PAG s'adressait de nouveau plutôt aux Cours Moyens.

Ce qui me préoccupe (pour Sedan, ville où les taux de chômage et de pauvreté sont importants, mais pas que pour Sedan), c'est la question de la circulation de la parole, dans la sphère intime. Dans la société traditionnelle, la parole circulait. Que Suzy Platiel évoque les *Sànnán*, que la conteuse Fiona McLeod nous parle des gens du voyage en Ecosse, que la poète, ethnologue, conteuse, mémorialiste Marcelle Delpastre ait écrit quelques pages immortelles sur les veillées paysannes en Corrèze, qu'elle vécut dans sa jeunesse, dans les années 1920-1930, le constat est le même : le récit porte une parole partagée auxquels les enfants accèdent, et on les écoute avec la même attention qu'on le fait avec les adultes. Aujourd'hui, cette parole des temps libres, ou poreux dirait peut-être l'historien Alain Corbin, cette parole s'est raréfiée. Le conteur est mécanique aujourd'hui, il s'appelait radio, il s'appelle télévision et de plus en plus Internet qui se regarde seul ou Netflix devant lequel, finalement, on est comme seul dans une écoute qui n'est pas une écoute active.

Au travers de ce PAG « Souvenirs, souvenirs », l'idée n'était pas bien évidemment de réactiver un répertoire de contes pulvérisé dans l'oubli, mais d'activer une parole intime liée au récit.

Après une séance où je racontais cinquante minutes (et qu'on ne décomptait pas dans le temps du PAG) je proposais aux enfants de collecter, comme le faisaient les ethnologues

ou les folkloristes, toutes proportions gardées, des souvenirs saillants de leurs parents ou leur grands-parents, de ce temps avant qu'ils ne naissent.

Résultat : des enfants ont rapporté des choses, parfois il faut le dire très anodines, d'autres sont revenus bredouilles soit parce qu'ils n'avaient rien demandé, soit parce qu'on a refusé de leur raconter quoi que ce soit ; certains proposent des choses touchantes : des enfants d'origine maghrébine découvrent que le grand-père a fait la guerre d'Algérie dans les rangs du FLN (ça ne leur avait jamais été dit) etc. Tout un pan d'une histoire familiale se révèle ; leur aurait-on confié sans le projet ? Ou quand ?

Donc on ne travaillait pas sur des contes mais sur des récits qui étaient le plus souvent assez courts, simples, porteurs d'images, dans une structure linéaire mais une structure quand même. Problème : les enfants pour s'en souvenir, qu'ont-ils fait ? Ils ont écrit, de peur de les oublier ou de « mal dire ». Et ceci fait, devant moi, en classe, ils récitaient par cœur... Pour contourner la difficulté, j'eus l'idée de mélanger les cartes et à charge pour un ou une autre, une fois qu'il a entendu plusieurs fois une histoire d'un camarade (au moins deux fois), de la raconter et de la porter oralement, sans le texte. À titre d'exercice. Et cela souvent le débloque pour la sienne.

Dans le processus de travail, ils entreprenaient tous de raconter au passé simple qu'ils ne maîtrisaient pas ; cela donnait des poèmes à la Jean Tardieu (L'étoile qui tombit) mais... rien de grave. Je ne corrigeais pas mais j'insistais sur l'articulation, sur la structure, je tentais de les aider (pour ceux qui peuvent se créer des images en eux) en leur proposant de mémoriser comme un film à l'intérieur de la tête. J'aidais ainsi à la précision des images créées par les mots ; et on éliminait les mots parasites d'articulation : « *du coup* » est très à la mode en ce moment. Tout cela dans une ambiance bienveillante. On s'amusait à prendre conscience de son corps, on échangeait sur les histoires, les enrichissait, y posait une part d'invention, de fantaisie.

Au bout de dix heures ensemble, l'expression demeurait souvent timide, la plupart ont pris la parole, mais pas tous. Certains n'avaient pas ramené de récit mais ils écoutaient.

Et j'ai ce souvenir incroyable. Nous sommes à une séance finale, en cercle, et passe qui veut, sans ordre imposé. Quelques parents sont là. Presque tous passent et sont heureux d'avoir été au bout de leur court récit. Des parents reconnaissant leur récit, transformé dans la bouche d'un autre. On rit. Il y a un jeune garçon, malingre. Il n'avait pas rapporté de récit. Il ne me livrait, au cours des séances, que des bribes autour du fait qu'il souhaitait raconter sur les armes, les fusils. Mais sans que je parvienne à comprendre si cela faisait partie d'un récit qui

lui avait été donné ou si c'était une obsession qu'il avait. Peu à peu, il refuse de participer mais il écoute ! Il ne trouble pas la classe. Le jour de la présentation finale, je suis à peu près sûr qu'on ne l'entendra pas. Et effectivement, il reste avec deux trois autres mutiques, jusqu'au moment où soudain, sentant que je vais conclure cette racontée en cercle, il se lève, et se met à raconter un récit court, certes, mais compréhensible, avec ce fameux fusil. Je crois que c'est arrivé parce qu'on avait été dans le plaisir, et qu'une appétence à raconter peut se faire jour dans le cadre d'une émulation collective.

Puis je tirer un bilan avantageux de cet atelier ? Non, nous sommes trop « de passage ». L'idéal aurait été de continuer avec la même classe en passant aux contes, sur un temps plus long, avec des récits donc un peu plus complexes et qui les auraient décadrés de leur univers usuel. Mais les dispositifs mis en place, du type PAG, doivent toucher, un maximum d'élèves, au risque d'ailleurs de ne faire que les effleurer, au risque du saupoudrage.

Ce que je sais, c'est qu'ils ont réussi pour la plupart, à articuler un récit simple sans appui du texte, et qu'ils ont trouvé le plaisir de la parole. D'une parole qui n'est pas quotidienne, qui est chargée en émotion, en poésie, en insolite. Que n'auraient-ils fait si auparavant, ils avaient été bénéficiaires de ce que j'appellerais ici le « dispositif Platiel » ?

Pour conclure brièvement, pour que les enfants parlent, il faut leur accorder la parole, il faut leur donner envie de parler. Et si l'enfant se met à raconter, il va aller chercher d'autres histoires dans les livres. Cela donc encourage la lecture...

Nous, nos langues, une histoire

*Aleksandra Zakharova,
Médiatrice sociale à la maison de quartier La Passerelle de Reims*

*Stéphanie Duhec,
Médiatrice culturelle à la médiathèque Croix-Rouge de Reims*

Stéphanie Duhec

La maison de quartier La Passerelle et la médiathèque sont implantées sur le quartier Croix-Rouge et travaillent régulièrement ensemble afin de permettre aux habitants de s'approprier les différents lieux à leur disposition sur le territoire. Notre établissement (la médiathèque Croix Rouge) met à la disposition de l'ensemble des usagers différents types de supports culturels des livres aux DVD en passant par les instruments de musique. Dans nos collections de livres, nous nous attachons notamment à proposer des livres en langues étrangères. Nous sommes donc tout à fait sensibles à l'importance du plurilinguisme. C'est donc tout naturellement que nous avons répondu favorablement à la proposition d'Aleksandra, médiatrice sociale, et de Lucile, référente famille au sein de la Maison de quartier La Passerelle de Reims, pour la mise en œuvre du projet « Nous, nos langues, une histoire »

Ce projet est mis en place depuis deux ans autour de la lecture et de la pluralité des langues. Il a été mené conjointement par la maison de

quartier La Passerelle et la médiathèque Croix-Rouge. Anglais, arabe, arménien, bangla, berbère, espagnol, farsi, italien, russe, serbo-croate, tchéchène et bien-sûr français, voilà toutes les langues qui ont été données à entendre au cours de ces deux années.

Aleksandra Zakharova

Nous avons eu la chance de suivre la formation « La boîte à histoire : d'une langue à l'autre » proposée par l'association Dulala. Celle-ci propose des moyens de lutte contre les discriminations et pour l'égalité des chances au travers de la mise en valeur du plurilinguisme.

La boîte à histoires présente un coffre avec des objets fabriqués par les participants qui symboliquement représentent des personnages ou des mots-clés dans l'histoire choisie. Grâce à ces objets, l'histoire peut être contée en différentes langues. Lucile et moi avons décidé de mettre en place des ateliers avec des habitants en utilisant ce que nous avons appris et nous avons proposé à la médiathèque de s'associer au projet puisque le support de départ des ateliers était les livres.

Nous avons proposé une première réunion d'information à La Passerelle pour présenter le projet à des personnes qui fréquentent habituellement la maison de quartier et que nous pensions susceptibles d'être intéressées. Il était essentiel pour nous que cela fonctionne sur la

libre adhésion étant donné que la participation aux ateliers impliquait un investissement assez important. Avant cela Lucile et moi avons créé une boîte à histoires qui nous permettrait de montrer concrètement la finalité du projet.

Après un tour de table de présentation, nous avons tout d'abord mené un échange sur le plurilinguisme de manière générale, sur l'importance de la transmission et de la chance que nous avons d'être sur un territoire riche en origines et donc en langues diverses et variées. Nous avons ensuite proposé aux participants d'écrire sur une feuille un mot dans leur langue qui était important pour eux puis nous les avons accrochés les uns à côté des autres afin de former une « guirlangue ».

Ensuite, chaque personne a prononcé le mot qu'elle avait écrit et a expliqué pourquoi elle l'avait choisi. Cela a donné lieu à des échanges concernant la proximité phonétique de certaines langues, il était aussi intéressant de constater que la plupart avaient choisi des mots en lien avec la famille, l'enfance ou les saisons. Enfin, nous avons fait la lecture de l'histoire « Ami-Ami » en français et en russe avec la boîte à histoires que nous avons réalisée au préalable. A l'issue de cette présentation, les personnes ont choisi de s'inscrire ou non dans le projet.

Nous avons fait le choix de mener le projet alternativement sur les deux structures, toujours

dans cette idée que les personnes y participant s'approprient les lieux, la séquence qui a suivi s'est donc déroulée à la médiathèque. Nous avons donc commencé par une visite puis nous nous sommes ensuite installées dans l'atelier pédagogique pour passer à la présentation d'ouvrages notamment par des lectures à voix haute.

La première année l'ensemble du groupe a travaillé sur « Le Petit Chaperon rouge », nous avons proposé des versions très différentes, soit par l'illustration, soit par son interprétation. La seconde nous avons fait une sélection préalable de différents livres dans les collections de la médiathèque. Albums classiques, plus contemporains ou en langues étrangères, nous nous sommes attachées à proposer des ouvrages très différents les uns des autres.

À l'issue de cette séquence, tout le monde est reparti avec le livre qu'il avait choisi pour construire sa boîte à histoire.

Les deux séquences qui ont suivi ont été consacrées à la découverte plus précise des histoires. Pour chacune nous avons sélectionné les éléments (huit maximum) qui seraient représentés par un objet de la boîte (personnages, objets, etc). Enfin, nous avons procédé au remaniement des textes (synthèse pour tous, traduction des éléments choisis pour certains, pour d'autres traductions intégrales). Nous avons ensuite pu passer à la réalisation concrète des différents éléments des boîtes sur plusieurs séances.

Sur ces temps d'atelier, le public étant uniquement féminin, nous avons adapté dès le départ les horaires (14 heures à 16 heures) afin que cela soit possible aux dames qui avaient des enfants scolarisés de pouvoir participer tandis que ces derniers étaient à l'école.

Les participantes ont fait preuve d'une grande créativité. Cela a été l'occasion de partager différents savoir-faire mais aussi de pratiquer la langue française à l'oral, ce qui était un des objectifs du projet puisque la plupart d'entre elles sont dans un processus d'apprentissage de la langue.

Une fois les boîtes terminées, nous leur avons proposé la possibilité de présenter la lecture de celles-ci devant un public dans le cadre du festival Grandes Histoires pour Petites Oreilles de la médiathèque. Elles ont toutes accepté et nous sommes passées à la phase d'apprentissage de la lecture à voix haute et de la manipulation des objets. Trois temps de lectures ont ainsi été présentés chaque année, à raison de trois lectures par séquence. Elles ont remporté un grand succès.

Cette expérience de lecture a été particulièrement satisfaisante et nous avons donc eu l'idée, Lucile et moi, de la proposer également à des scolaires. Nous avons donc pris contact avec les directeurs d'établissements scolaires du quartier Croix-Rouge et les dames ont ainsi pu pré-

senter leurs boîtes auprès de classes de la petite à la grande section de trois écoles maternelles.

La première année, étant donné que tout le monde avait la même histoire de départ, nous avons un peu plus de temps et nous avons donc eu l'idée de pousser un peu plus loin l'expérience en menant un atelier d'écriture collectif où nous avons inventé une histoire inspirée du Petit Chaperon rouge. Le texte de cette dernière a été illustré par les enfants du CLAS (Dispositif d'accompagnement à la scolarité des maisons de quartier) et nous avons créé un kamishibai¹. Nous avons ensuite travaillé avec les enfants la lecture à voix haute et la manipulation du butai sur plusieurs séquences de septembre à décembre. Ils ont ainsi pu proposer trois restitutions lors de la fête de Noël de la Maison de quartier La Passerelle qui ont elles aussi rencontré un grand succès.

Ce projet très riche, tant d'un point de vue humain que d'un point de vue culturel, est reconduit pour la troisième année à partir de janvier 2025.

1 Kamishibai signifie littéralement : « théâtre de papier ». C'est une technique de contage d'origine japonaise basée sur des images qui défilent dans un butai (théâtre en bois). Un kamishibai est composé d'un ensemble de planches cartonées numérotées racontant une histoire. Chaque planche met en scène un épisode du récit, le recto pour l'illustration, le verso pour le texte.

Je tiens à remercier tous les participants : Aleksandra, Anabelle, Anahit, Bedra, Chovda, Clara, Fatima, Hasna, Jahanara, Kudirat, Li-Lou, Markha, Mary et son fils Amir, Mouna, Nawel, Noura et Zahra ... Et Axel, Léopold et les enfants du CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la scolarité).

Le numérique et les apprentissages

Michel Legros
Formateur, enseignant
Association Initiales

Lire et écrire, les deux actes qui consistent à faire le lien entre la langue parlée et sa transcription codée, la langue écrite, sont indissociables dans leur apprentissage.

Comment envisager l'apport du numérique dans l'exploration et l'appropriation du langage ? Quel cadre et quel accompagnement proposer aux apprenants ?

L'objet de mon intervention est d'aborder le sujet de l'influence, des apports, limites et dangers, que peuvent représenter les nouvelles technologies dans les situations de communication.

Ce sujet très vaste et très complexe ne saurait raisonnablement être traité dans le temps de ce colloque et j'ai donc proposé de centrer mon exposé sur la place de l'outil informatique pensé au service des apprentissages langagiers.

Toutefois, de manière générale, je souhaite en préalable faire un lien avec le précédent colloque. L'an dernier, lorsque Bruno Tessarech a traité la question de l'événement, il a fait référence à « un langage débridé, des témoignages insensés, des accusations sans fondement, et une curiosité effrénée et incontrôlable qui est

venue remplacer un questionnaire authentique. » Caisse de résonance de ce phénomène, « les réseaux sociaux s'enferment dans des boucles de logorrhée. »

Je vous invite à nous interroger sur la teneur, la profondeur, la qualité des messages lorsque, sans contrôle préalable, quiconque peut s'adresser à quiconque, en pouvant développer tout contenu, souvent sous couvert d'expertise. Sans paravent, les influenceurs influencent et nombreux sont ceux qui acceptent cette posture d'« influençable ». Ce mode de communication déprive celui qui la reçoit de démarches de vérification, d'investigation, de réflexion et, en ce sens, le fonctionnement des réseaux sociaux nous a éloignés de la nature des échanges verbaux et écrits qui les ont précédés.

Deuxième point, comment ne pas se questionner sur l'Intelligence Artificielle (I.A.), porteuse de possibilités vertigineuses et, de façon corrélée, générant les sueurs les plus froides. Que penser en particulier d'applications qui peuvent s'emparer de notre image, de notre voix, de la partie de notre mémoire à laquelle nous l'ouvrons et jusqu'à notre façon de nous exprimer. Récemment, un ami m'a raconté qu'il avait fait l'expérience de solliciter l'IA pour rédiger un document sur un sujet donné. Il a été vraiment bluffé par le résultat obtenu, l'écrit produit étant, à de rares détails près, celui qu'il aurait pu écrire lui-même.

Abordons maintenant le cœur de mon exposé et intéressons-nous au rôle que peut jouer le numérique dans les apprentissages linguistiques. Pour cela, je vais faire référence à un travail mené avec une équipe pluridisciplinaire composée de chercheurs en psychopédagogie, de linguistes, d'acteurs de terrain, tous engagés dans les champs de l'alphabétisation, de la lutte contre l'illettrisme, du Français FLE... une équipe avec laquelle nous nous sommes penchés sur ce que pouvait être l'apport de l'informatique, sa pertinence et les modalités de son utilisation au service des apprentissages.

En partenariat avec l'INSHEA (l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), nous avons développé un outil Reconnu d'Intérêt Pédagogique, les « Langagiciels », composé d'un ensemble d'applications qui a pour but, dans un environnement ouvert (tout écrit peut être exploité), de proposer des activités ambitieuses, tant du point de vue de la complexité des tâches à résoudre que de l'ouverture à un contenu culturel.

Les « Langagiciels » sont centrés sur l'appropriation du lire et de l'écrire, traités en couplage permanent car une pédagogie cohérente dans le domaine du langage ne peut dissocier lecture et écriture. Par ailleurs, les « Langagiciels » sont ouverts à un langage universel moins souvent évoqué dans nos échanges, celui des mathématiques.

Première chose à considérer : la fonction du numérique est celle d'un outil. Les aspects techniques informatiques sont au service des options pédagogiques et non le contraire. Toute situation d'apprentissage, vous voudrez bien m'excuser de rappeler cette évidence, est destinée à un public défini, identifié. Elle intègre diverses contraintes (espace, durée, matériel...) et se construit avec un objectif précis et une démarche adaptée. Si l'outil informatique ne présente pas un intérêt spécifique dans une séquence à mener, laissons-le de côté.

Quand donc peut-il être utile et exploité de manière pertinente ?

Le numérique ouvre à des modalités d'exploration de l'écrit difficilement envisageables voire impossibles sans lui. En voici quelques-unes :

- La mobilité et la modifiabilité : il est possible de manipuler aisément des chaînes d'écrits et/ou des blocs d'espace contenant de l'écrit en les déplaçant, copiant, scindant, fusionnant... A titre d'exemple, un des volets de l'application permet de travailler spécifiquement la ponctuation à partir de plusieurs découpages (texte en paragraphes, paragraphe en phrases, au sein de la phrase).
- l'exploitation d'indices : dans le cadre d'un accompagnement collectif ou individualisé, il est envisageable, au cours du traitement d'un exercice à effectuer, de proposer des indices ou d'en supprimer.

Il est possible aussi de s'appuyer sur la typogra-

phie, la structure générale de l'écrit.

- les processus dynamiques : l'écrit peut être traité à l'aide de processus dynamiques : apparition, effacement, occultation...
- la comparaison (entre écrits) : une des applications permet à l'apprenant de développer des compétences orthographiques en travaillant son propre texte en comparaison du texte de référence à l'aide d'aides de différentes natures et d'une évaluation dynamique.
- la vérité des évaluations : des validations adaptées et « vraies » ont pour but la prise de conscience d'acquisitions.
- la réversibilité que je prends le temps de développer à partir d'un exemple concret.

Si je vous engage à écrire la phrase suivante « Battons le fer tant qu'il est chaud. », avant de faire glisser le crayon sur le papier, vous allez effectuer un certain nombre d'opérations qui, pour vous, paraissent évidentes du fait que vous les avez automatisées.

Prenons cependant une minute pour les détailler : vous vous êtes représenté les mots mentalement (dans une chaîne ordonnée que vous avez segmentée) ; vous avez pris en considération des éléments propres à l'écrit : les majuscules, la ponctuation ; vous avez fait un choix entre homonymes (Battons – fer – tant) ; vous avez pris en compte la syntaxe (accords...) ; vous n'avez pas omis les lettres muettes « **ch**aud ».

À partir de ce simple exemple, on peut mesurer la complexité de la tâche pour une personne qui en est au stade d'un apprentissage premier. Mettons-nous à la place de cette personne « apprenante ». Les apprentissages l'engagent, avec ses connaissances et ses lacunes, avec ses certitudes et ses doutes, à errer (j'utilise le mot errer à dessein) sur un parcours semé d'embûches pour lequel la ligne droite est bien souvent étroite. Un risque majeur : faire des fautes. Arrêtons-nous donc une minute sur le mot « faute ». La faute qui sanctionne un acte délibéré, la faute révélatrice d'un manquement souvent associée à une règle morale, la faute qui justifie une sanction.

Or, tout apprentissage cognitif ne saurait se faire sans le cheminement que nous venons de mentionner, sans prises de risques et donc, en pédagogie, de manière plus juste, on parle d'essai-erreur. Dans le contexte d'une démarche d'apprentissage, il me semble que le mot « faute » doit être résolument écarté au profit d'une terminologie davantage en rapport avec le chemin emprunté, « erreur », « écart ». Un mot de Jacques Brel : « Je crois que la liberté, c'est le droit de se tromper. »

L'informatique, grâce aux fonctions « faire » et « défaire » autorise cette errance, sans jugement moral, sans conséquence fâcheuse.

Un peu plus tôt, j'ai évoqué une différence marquante entre le langage oral et l'écrit : la seg-

mentation du discours. Les mots n'étant pas isolés dans la chaîne parlée, un des premiers objectifs dans l'enseignement de la langue écrite est de pouvoir découper la chaîne écrite en mots, ce qui manifestement peut la rendre plus lisible.

le fer

le fer est l'instrument de la vie et le plus utile et le plus funeste et
 le fer nous ouvre le terrain nous plantons les arbustes nous di-
 sponons les arbres fruitiers avec le fer nous construisons nos ha-
 bitations nous taillons les pierres en un mot nous employons
 à tous les usages mais il est aussi l'instrument de la guerre d'um-
 ert et du brigandage il blesse de près il atteint de loin des plum-
 es même se condense sa vitesse afin que la mort arrive plus rapid-
 ement à l'homme nous lui avons donné le vol de l'oiseau nous av-
 ons prêté des ailes au fer ainsi nous imputons ses crimes à la na-
 ture

Pline l'Ancien (23-79)

Pline avait pensé le fer comme l'instrument de la vie et le plus utile et le plus funeste et prétendait qu'on ne saurait imputer ses crimes à la nature mais bien à l'usage que l'homme en fait. Un parallèle avec l'outil informatique et l'IA s'impose.

Techniquement, l'exercice de segmentation peut être proposé avec l'application « Césécrit ». L'usage du numérique permet de rendre visible un découpage mentalisé, d'observer les effets de ce découpage, d'avoir la possibilité de revenir en arrière, de disposer d'indices, de s'assurer des bons choix.

que nous appartenons, en fait, à un univers énigmatique.

René Magritte

MON REVE FAMILIER

.....rant
l'aime,
ème
rend.

rent
 !ème
ème,
rant.

 ?ore.
ore
la.

tues,
 a
tues.

Paul VERLAINE

Ayons bien à l'esprit l'importance de la médiation pour le déroulement de ces séquences.

La pédagogie recommandée ici repose sur les pratiques de remédiation cognitive. Elle suppose une articulation très forte entre les phases de travail individuel et les temps d'échange, de réflexion et de communication dans le groupe d'apprenants. Le rôle de l'enseignant-médiateur est déterminant : il s'agit en amont de préparer une situation adaptée, puis d'accompagner en confiance chaque apprenant vers la résolution de la tâche et, c'est fondamental, en sollicitant chez l'apprenant la verbalisation de sa démarche et en la développant dans des temps de travail collectif.

La forme la plus aboutie de l'écriture de la langue arabe, la *scriptio defectiva*, ne comporte pas de voyelles. Faisons l'expérience de les faire disparaître de notre document ; nous pouvons

vérifier qu'un écrit est compréhensible à partir des consonnes.

MON REVE FAMILIER

J'fais souvent ce reve étrange et pénitent
 D'une femme incertaine, et que j'aime, et que m'aime,
 Et que n'est, chaque fois, n'est-ce pas fait le même
 N'est-ce pas fait en outre, et m'aime et me comprend.

C'est elle me comprend, et me comprend, transparent
 Pour elle seule, hélas ! c'est d'être un problème
 Pour elle seule, et les mots de mon front blanc,
 Elle seule les sait déchiffrer, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse ? - J'ai l'ignorance
 Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore
 Comme ceux des noms que l'on voit exiler.

Son regard est perle et regard des statues,
 Et, persévère, lentement, et calme, et grave, elle
 L'inflexion des voix chères que se sent tous.

Paul VERLAINE

Toutes ces séquences peuvent être associées à des supports audios. Deux exemples de situations créées à partir de processus dynamiques sont ensuite présentées.

Le texte de Pline l'Ancien est exploré à partir d'une trame et de mots s'affichant en flashes, un exemple de travail sur le champ lexical. Et puis une situation de travail à partir de l'occultation des lettres : la partie haute des lettres permet d'accéder au sens.

*Si tu ne vois détruit l'ouvrage de ta vie
 Et sans dire un seul mot te mettre à rebâtir,
 Ou perdre en un seul coup le gain de cent parties
 Sans un geste et sans un soupir ;
 Si tu ne vois être amant sans être fou d'amour,
 Si tu ne vois être fort sans cesser d'être tendre,
 Et, te contentant haï, sans haïr à ton tour,
 Pourtant lutter et te défendre ;*

Voici une anecdote qui peut montrer la façon dont un apprenant peut s'emparer d'un écrit : À l'issue d'une séance, un jeune s'adresse à moi : « J'ai fini mon texte et je voudrais l'imprimer. » Le texte de ce jeune étant emprunté à Victor Hugo.

De manière générale, l'usage du numérique vise à solliciter de nombreuses compétences : développer des capacités d'exploration systématique, freiner son impulsivité, circuler au sein d'un texte afin de s'en approprier le sens, établir des rapports entre structure et sens, repérer et intérioriser les marqueurs fondamentaux du code écrit de la langue.

Pour résumer, quels que soient les supports, et ils sont nombreux, si l'on peut penser un usage du numérique pour enrichir les apprentissages linguistiques, gardons bien à l'esprit qu'il se limite à un outil au service d'un enseignement médiatisé auquel il ne saurait se substituer. Une approche pédagogique exigeante définira précisément l'intérêt de l'outil informatique et les modalités de son usage dans des situations d'apprentissage élaborées.

Enfin pour conclure, je souhaitais évoquer Joseph Weizenbaum, un informaticien germano-américain qui a terminé sa carrière comme

professeur émérite d'informatique au MIT (Massachusetts Institute of Technology). Voilà ce qu'il exprimait dans les années 60 : « ... il existe certains travaux que les ordinateurs ne devraient jamais faire même si on pouvait les en rendre capables ... Je dirais que quelle que soit l'intelligence des machines qu'on sache construire, il reste des domaines de la pensée qui devraient être abordés uniquement par les êtres humains. »

« En amont des calculs de la machine, on tombe *in fine* sur un point fixe indépassable, irrévocable, non sujet à discussion, et donné d'emblée : “Parce que tu me l’as dit”, autrement dit “parce que tu m’as programmé ainsi” ». La machine, relève Weizenbaum, est incapable de « penser » cette fin qui est la sienne. Au contraire, rien n’est déterminé une fois pour toutes dans le jugement humain. Il y a toujours un choix possible. « La différence entre l’acte mécanique et l’acte authentiquement humain est que ce dernier remonte au bout du compte jusqu’à un nœud dont le paramètre décisif n’est pas “parce que tu me l’as dit” mais “parce que je l’ai choisi”. »

Oral, écrit, telle est la question

Synthèse et conclusion

Hugues Lenoir
Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation
à l'université Paris Ouest Nanterre

*« Mes pensées ne restent que des rêveries
tant que je ne saurai pas écrire. »¹*

Comme chaque année, le colloque d'Initiales à Reims a tenté d'éclairer une question fondamentale, celle du passage toujours difficile de l'oral à l'écrit. En effet, la langue orale s'acquiert dans la prime jeunesse sans difficulté, des premiers sons intra-utérins en passant par le babillage et les premières constructions de phrases de plus en plus complexes. Mouvement d'acquisition qui se fait « naturel » grâce à l'immersion, à l'imitation, à la rencontre de l'autre et des autres comme sujets parlants. La maîtrise de la langue écrite relève d'apprentissages d'une tout autre nature. L'écriture n'étant pour le coup en rien naturelle. L'accès aux codes écrits, à ses alphabets, à ses constructions syntaxiques et quelquefois à ses multiples exceptions, s'avère beaucoup plus incertain et toujours difficile.

¹ J.K, Chère écriture, « Vivre ensemble, le Festival de l'écrit », Editions 2024, p.22.

Bruno Tessarech en ouverture a brossé une rapide histoire de l'apparition de l'écriture, qui contrairement au langage articulé, est d'apparition récente dans l'humanité, de l'ordre de 5000 ans. L'écrit fut d'abord un outil au service des puissants et des Etats curieux de connaître, de contrôler et de préserver leurs richesses : stock de nourritures, nombres d'esclaves ou encore un outil pour honorer (inventer) une quelconque divinité. La langue écrite fut longtemps réservée aux élites, souvent par l'intermédiaire d'un personnel spécialisé : scribes et copistes auxquels les tâches d'écriture étaient confiées. L'orateur lors de son intervention brisa aussi quelques représentations quant à la place de l'écrit dans les temps anciens. Contrairement aux idées reçues l'antiquité ou les « Moyens-Âges » n'étaient pas dépourvus d'écrits. Les 400 000 ouvrages des bibliothèques d'Alexandrie et de Cordoue en furent de belles illustrations.

Quant à la langue française écrite, elle fut aussi un instrument du pouvoir royal (Edit de Villers-Cotterêts, 1539) et elle fut l'objet au cours des siècles de nombreuses complexifications artificielles qui en rendirent l'usage et la maîtrise parfois compliqués, malgré de nombreuses tentatives de simplifications.

De plus, il fut souligné que, contrairement à l'oral, l'acquisition de l'écriture et de la lecture exige un très grand effort cérébral, attesté aujourd'hui par les neurosciences. Bruno Tessarech conclut son intervention en affirmant que les

pratiques artistiques et ludiques facilitent les apprentissages de l'écrit, surtout lorsqu'elles sont partagées avec d'autres, hors de tout esprit de compétition.

L'intervention de Fred Pougeard, elle aussi, mit fin à un malentendu qui consiste à penser que les contes sont une structure figée, voire une forme définitive et indépassable. Tout au contraire, affirme-t-il, « il n'y a pas de texte étalon [...], dans le conte, le texte n'existe pas ». Le conte permet une grande liberté aux conteurs. Chacun pouvant selon les circonstances, les publics et les lieux enrichir ou non sa version, la faire longue ou courte. S'appuyant sur les travaux de Suzy Platiel réalisés sur les Sanan du Burkina Faso, il affirma que l'art de la prise de parole, l'art de raconter devait être précédé d'abord d'un apprentissage de l'écoute. Ecoute des « palabreurs » et autres conteurs qui favorise par ailleurs l'acquisition et l'articulation de structures discursives par les auditeurs, en particulier les enfants. Mais aussi, par l'intermédiaire du conte, se diffusent les règles sociales du groupe et leur intériorisation. Fred Pougeard, lui aussi, insista sur le fait que « l'heure du conte » devait demeurer un plaisir simple et ludique afin que chacun-e s'en empare. Ce moment de pur plaisir ne doit pas, au moins dans un premier temps, faire l'objet d'interprétation ou d'analyse quant aux significations du propos conté. Le temps de la didactique ne doit intervenir qu'à bon escient.

Aleksandra Zakharova et Stéphanie Duhec nous présentèrent une intéressante pratique culturelle : « La boîte à histoires » qui offre aussi la possibilité de représentations différentes d'une même histoire soit du fait de telle ou telle tradition, soit du fait de la créativité du conteur ou de la conteuse qui comme précédemment évoqué peut prendre des libertés avec la matrice originale. Ladite histoire déclinée en plusieurs langues et dans différentes versions permet une sensibilisation au plurilinguisme et *de facto* à la prise de conscience de la différence et de l'altérité.

De son côté, Anna Cattan aborda une question cruciale, celle de l'entrée en écriture et des transformations qu'elle opère chez les apprenants que ce soient des enfants, des adultes analphabètes ou encore des personnes en situation d'illettrisme qui reviennent à l'écrit. Question essentielle dont la réponse est encore en cours d'élaboration, même si certains travaux contemporains laissent penser que le travail d'écriture a des effets cognitifs et sociaux sur ceux et celles qui se familiarisent avec ce code. Dans un second temps Anna Cattan a souligné l'importance des savoirs d'expérience, des savoirs incorporés, pas assez reconnus et rarement validés selon elle, mais qui sont fondamentaux et d'une grande richesse chez certaines des personnes dans leur trajectoire migratoire. Personnes qu'elle a pu interroger dans un at-

lier linguistique où elle a constaté l'importance du passage à l'écrit par l'intermédiaire de l'oral, souvent alimenté par les expériences de vie des stagiaires. Car si « la vie ne dédaigne aucun savoir » comme elle l'affirme, tous ces savoirs peuvent devenir des supports de l'oral dans un premier temps puis de l'écrit dans un second.

Sandra Seguin-Nantas, forte de son expérience, abonde dans le même sens. Selon elle, « il faut partir et connaître les pratiques (de chacun) pour favoriser l'apprentissage de l'écrit » d'où l'importance de l'accueil, de l'écoute et de l'accompagnement des apprenants. Phase essentielle sur laquelle pourra être bâti dans un deuxième temps un projet visant à l'acquisition de la langue orale et écrite. Pour elle, il est aussi primordial de tenir compte de la motivation du stagiaire. Motivation qui sera le moteur et le carburant de la progression des apprentissages. Sandra Seguin-Nantas affirma par ailleurs l'importance de la réflexivité sur les savoirs acquis afin d'en faciliter l'appropriation, la mémorisation voire l'usage ultérieur. Enfin, comme la plupart des intervenant-e-s, elle souligna que « la médiation culturelle facilite le passage de l'oral à l'écrit ».

Michel Legros interrogea l'apport des nouvelles technologies informatiques au service des apprentissages linguistiques et de la com-

munication. Démonstration qu'il appuya sur la présentation d'un logiciel dont il est difficile ici de résumer les usages multiples. Néanmoins, il nous engagea à laisser errer (s'interroger) les stagiaires, et à favoriser une démarche faite d'essais et d'erreurs autrement dit relevant du tâtonnement expérimental prôné par Célestin Freinet. Dans sa conclusion, Miche Legros rappela que l'apprentissage engage la personne d'où l'importance de la posture à adopter par les facilitateurs. Il réaffirma, par ailleurs, que le numérique devait rester un outil au service des apprentissages et non une obligation.

Si lors de ce colloque annuel la question complexe du passage de l'oral à l'écrit a bien été évoquée et illustrée, il va de soi qu'en une journée, seules quelques-unes des facettes de cette problématique ont été explorées. Reste à poursuivre ce travail dans les années à venir. Une remarque pour conclure, d'expérience je sais combien ce passage est difficile même pour des adultes éduqués quand il s'agit de leur faire relater des pratiques voire de tenter des théorisations. Ainsi ce passage que nous avons qualifié de non naturel demeure pour beaucoup d'entre nous une épreuve. A cet aulne, il est aisé de comprendre combien un tel passage pour un enfant ou un adulte analphabète ou en situation d'illettrisme est par nature engageant, voire incertain et périlleux.

Photographies du colloque



*De gauche à droite,
Alizée MONS,
Bruno TESSARECH,
Perrine BALBAUD,
ministère de la Culture/DGLFLF,
Hugues LENOIR,
enseignant-chercheur,
Edris ABDEL SAYED, Initiales*



Vue d'ensemble de la salle



*Pascale LESTERLIN,
directrice de l'Atelier Canopé
de Reims accueille les travaux
du colloque*



*Les participants au colloque
suivent attentivement
les différentes interventions*





*Alizée MONS,
chargée de mission, Initiales
et Bruno TESSARECH,
philosophe et écrivain*



*Antoine FERREIRA,
chargé de mission, Initiales,
prend des notes de ce colloque*



*Fred POUGEARD,
conteur et auteur,
et Perrine BALBAUD*



*Vue du colloque pendant
les échanges*



*L'équipe de la médiathèque
Croix-Rouge et celle de
la Maison de quartier
associent leurs compétences*



*Les participants échangent
avec les intervenants*



*Anna CATTAN,
doctorante en sciences
de l'éducation*



Vue d'ensemble de la salle



*De gauche à droite,
Michel LEGROS,
Perrine BALBAUD
et Hugues LENOIR*



L'association Initiales publie...



Format 30 x 42, 4 pages,
3 numéros par an.

Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de Maisons de quartier, de bibliothèques, de Maisons d'arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux... «Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous» inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.



Format 30 x 42, 4 pages,
3 numéros par an.

Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques: ouvrages récents, outils pédagogiques, événements... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

Achévé d'imprimer en septembre 2025,
sur les presses de OTT Imprimeurs.
Textes composés en Legacy Sans ITC Std.
Dépôt légal : 1^{er} semestre 2025.

Premier mode de communication entre les êtres humains, l'oralité est une pratique bien plus ancienne que l'écriture. Aujourd'hui, ces deux modes de communication bien que distincts sont interdépendants.

Au sein des dispositifs d'apprentissage de la langue française se pose la question de l'interaction entre l'oral et l'écrit. Si le langage oral s'acquiert par écoute, imitation, mémorisation, la langue écrite requiert l'acquisition d'une technique, la maîtrise d'un code et le contrôle du geste. Comment s'opère ce passage? Quelles démarches pédagogiques peut-on mettre en œuvre pour faciliter la construction des liens entre l'oral et l'écrit? Comment permettre à des publics, non ou peu scolarisés dans leur langue, d'acquérir ces deux modes d'expression et de communication? Que change l'émergence du numérique dans ce passage de l'oral à l'écrit? En quoi les pratiques culturelles (théâtre, conte, écriture, slam...) constituent-elles un moteur précieux pour faciliter les allers-retours entre ces deux formes d'expression?

Des chercheurs et des praticiens communiquent dans cet ouvrage quelques éléments de réponse.



initiales .
