

*Mobilisations sociales*

Les passeurs  
de  
langues

Anne Gauthier



C.D.G.A.I.

Groupe & Société  
Publication pédagogique d'éducation permanente



# Les passeurs de langues

Anne Gauthier

**Collection :** *Mobilisations sociales* - CDGAI 2017

**Coordination et conception :** Marie Anne Muyshondt

Design et mise en page : Alain Muyshondt

**Éditeur responsable :** CDGAI asbl, Parc Scientifique du Sart Tilman, Rue Bois St-Jean, n°9, 4102 Seraing, Belgique

**ISBN :** 978-2-39024-113-3

# Le Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle (C.D.G.A.I.)

Le C.D.G.A.I. est une A.S.B.L. pluraliste d'Education permanente reconnue et subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne. Il a été créé en 1972, au sein du Service de Psychologie Sociale de l'Université de Liège afin de promouvoir l'action, la formation et la pédagogie par le groupe ainsi que l'analyse scientifique des processus et des techniques d'animation de groupes.

En instituant un éventail de formations accessibles à tout.e adulte intéressé.e, son fondateur, Pierre De Visscher, entendait intégrer une approche originale, de niveau universitaire, à la vie sociale.

La dénomination choisie insiste sur trois dimensions :

- *Centre* : lieu de rassemblement et d'échange, pôle d'attraction.
- *Dynamique des groupes* : discipline scientifique et mode d'activités privilégiant l'action du groupe restreint, conçu comme une totalité dynamique, un champ de forces au sein duquel se produisent des phénomènes différents des processus psychologiques individuels.
- *Analyse institutionnelle* : souci d'appliquer l'analyse psychosociale aux processus institutionnels traversant les formations sociales : groupes et mouvements sociaux, collectivités, organisations.

Outre un *programme d'activités de formation* ayant lieu dans ses locaux dont une formation longue à l'animation de groupes, le C.D.G.A.I. *répond à des demandes* d'associations et d'organisations publiques et privées afin d'y effectuer interventions, animations, formations et accompagnements, dans et par l'action sur les groupes restreints. Il publie aussi des *livrets pédagogiques* liant « Groupe et Société ». Enfin, son *Centre de Ressources* met à disposition du public livres, revues et outils pédagogiques.

La convergence entre la démarche véhiculée par l'Education permanente et celle du C.D.G.A.I. est manifeste : contribuer à la formation du citoyen critique, actif et responsable en vue de forger une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire.

A cette fin de changement social, dans les champs d'action développés, proposer des savoirs, ouvrir à la poursuite de la réflexion (principe de non-clôture), s'abstenir de dire à autrui ce qu'il doit penser, être ou faire (principe de non-substitution) sont, parmi d'autres, autant de ferments qui portent l'association.

# Les publications pédagogiques

Dans cette perspective de science-action psycho-sociale, le C.D.G.A.I. invite des acteurs et actrices de terrain à prendre la plume et à exposer, transmettre et partager leurs expériences, perceptions et connaissances des réalités sociales qui sont les leurs ouvrant ainsi des pistes de réflexions à leurs propos.

Au public lecteur, les livrets pédagogiques ainsi conçus, dévoilent des pans de réalités sociales obscurs jusque-là, ou en élargissent la perception ou encore l'affinent en vue de stimuler et mobiliser la curiosité, la réflexion, l'esprit critique et l'action.

Chacune de nos quatre collections – *Travail en action*, *Culture en mouvement*, *Mobilisations sociales*, *Méthodologie* – en présentant des échanges de regards et de savoirs, a pour finalité de contribuer à poser les jalons d'une société plus humaine et plus reliante que celle qui domine actuellement.

## La collection *Travail en action*

Champ hautement investi aussi bien au niveau sociétal qu'institutionnel, organisationnel, groupal et individuel, le travail, ou notre absence de travail, s'impose dans l'environnement comme une manière de nous définir, de structurer nos vies, notre temps, nos espaces.

Il peut être source d'emprisonnement mental et physique ou terrain propice à l'épanouissement et à l'émancipation.

Ces publications proposent une analyse critique du travail notamment sous le prisme de la souffrance qui peut en résulter. Tout en dénonçant des mécanismes structurels qui produisent cet état, elles convoquent également des grilles de lecture reposant sur l'expérience vécue ou perçue et enrichie de leurs connaissances, par des acteurs et actrices des secteurs sociaux, de la santé et de l'économie sociale, dans l'intention d'initier ou de renforcer des issues et des pistes possibles.

## La collection *Culture en mouvement*

Coiffant ce monde inégalitaire et modélisé par des standards de production et de consommation de masse, émergent des initiatives individuelles, groupales ou collectives comme en témoignent les livrets de cette collection.

Identité et récit, narration, rencontres multiculturelles, problématique de la création culturelle, atelier d'écriture, identité en création, dimension politique de la musique, sentiment d'appartenance, slam, radios associatives, partenariats, graffiti et *Street Art*, Arts urbains, langues maternelles, ... sont autant de thèmes portés par des intervenants où affluent souvent,

en filigrane du texte, l'implication, l'investissement voire la passion qui les habitent.

Ces thèmes se révèlent comme étant autant d'exceptions qui bousculent et tentent de faire basculer les offres dictées par les lois du marché.

## La collection *Mobilisations sociales*

Débusquer manipulations, assujettissements, aliénations, discriminations, déterminations, pressions sociales possibles : tel est notamment le propos des thèmes abordés par cette collection ; s'y côtoient des illustrations éclairantes de modes de fonctionnement qui semblent tellement évidents, aller de soi, que leur portée, leur effet, leur impact en deviennent invisibles à nos yeux.

Les regards avisés et critiques posés par les auteurs.es que ce soit relativement à l'emprise, l'engagement, le genre, le complot, la propagande, l'exclusion,... cherchent à déconstruire des schémas que nous avons tendance à véhiculer, bien malgré nous. Ils nous ouvrent à plus de clairvoyance, de lucidité, affûtent nos capacités de perception et d'analyse critique et revigorent notre élan dans l'action.

## La collection *Méthodologie*

Les publications de cette collection abordent prioritairement les pratiques professionnelles d'animateurs et de formateurs de l'Education permanente.

En exposant leur approche et en précisant leurs avantages et leurs limites, les auteurs.es nous livrent là soit leur propre recherche exploratoire et créative et l'outil qui en jaillit, soit la synthèse de méthodes héritées dont ils usent, soit la découverte ou la redécouverte de principes et méthodes d'action innovantes sur lesquelles se fondent les mouvements alternatifs actuels.

Ce panel élargit notre connaissance et notre compréhension critique des pratiques ; il nous incite et nous convie à aller de l'avant !

# Intentions de ce livret

- Inviter à entrer dans une chorégraphie collective où il s'agira de faire résonner le sens du FLE (Français Langue Étrangère) avec des pratiques de formation bien éloignées du cadre scolaire ;
- Proposer d'interroger notre responsabilité citoyenne : celle d'accueillir comme il se doit les personnes qui arrivent sur « notre » sol.

## Publics visés

Toute personne intéressée par la thématique.

En particulier,

- les personnes concernées par l'enseignement et l'éducation ;
- celles préoccupées par la qualité de l'accueil des personnes immigrées, réfugiées, exilées... de langue étrangère ;
- celles qui voudraient voir émerger une « école autrement » : axée davantage sur la coopération que sur la compétition et qui amènerait les gens à chercher ensemble, par eux-mêmes et pour eux-mêmes.



# Table des matières

1. Introduction	1
2. Les sources de la langue	4
3. De la recherche à la formation pour adultes	7
4. Un groupe de personnes...	9
5. Une posture...	12
6. Une reconnaissance sociale...	16
7. Une façon de faire...	19
8. Conclusion	26
Bibliographie	27
Notes	30

## **Vers quoi je tends**

Vers quoi je tends  
peut-être  
enfin saurai-je le saisir  
non pas ce « quoi » mais le sens du quoi  
Oh ! n'est pas la fin ce n'est pas une  
fin mais le commencement de mon écrire  
car enfin cette lutte  
âpre essentielle pourquoi ?  
ce ne sont que des mots des échos qui  
chavirent  
sur la plage se posent comme au fond de  
l'océan  
l'air est de vagues invisibles  
quels  
souffles ?  
voilà  
peut-être  
le combat  
les mots sont au parler comme au vivre  
nous  
sommes  
(Marc Delouze)

# 1. Introduction

Formatrices et formateurs en FLE... Le FLE ? Qu'est-ce que c'est que ça ? Une nouvelle molécule ? Une nouvelle voiture ? Un nouvel aspirateur ? Non : du Français Langue Étrangère. Ce sont des formateurs qui donnent des cours de français à des personnes migrantes adultes afin de soutenir leur intégration en Wallonie.

## Pour une société accueillante

Dans ma pratique quotidienne de formatrice en FLE, je constate que bon nombre de personnes, adultes et enfants, qui arrivent sur notre territoire n'ont pas choisi d'y vivre. Leur exil est nécessaire afin d'échapper à des situations critiques dans leur pays d'origine (bombardements, menaces diverses et variées ...). J'ai donc le souci de prendre soin de ces personnes au-delà de ma tâche de leur enseigner le français. Selon mon expérience et ma perception, leurs valeurs sont très rarement « radicalisées », au sens djihadiste du terme. Je formule ce commentaire qui peut sembler incongru car il me semble entendre une rumeur affirmant le contraire que ce soit dans les médias, dans les réseaux sociaux ou dans les messages de certaines autorités publiques actuelles. J'ai l'impression que cette rumeur se nourrit d'un amalgame entre « immigrés », « réfugiés », « musulmans » et « radicalisés ». Or, je peux témoigner que les personnes que j'ai l'occasion de côtoyer dans mes cours de Français Langue Étrangère sont ouvertes au dialogue. Mon espoir est que ces cours et ces animations donnés par de nombreux collègues dans diverses associations et écoles puissent permettre à ces participants *de dire quelque chose d'eux qui sera reconnu* (Honneth). Je souhaite également que cette *reconnaissance* soit partagée par un nombre croissant d'individus, pour que nous ne formions plus une « société du mépris » telle que décrite par Axel Honneth (2006).

J'éprouve ainsi le besoin de ne pas me placer dans une tour d'ivoire, de les accueillir sans prendre une posture « d'en haut ». Je suis là, avec eux, dans le groupe. Ce sont alors des ren-

contres qui se tissent, des liens qui se créent, une confiance mutuelle qui naît.

## La formation d'adultes et l'insertion sociale et professionnelle

Le secteur de la formation d'adultes se professionnalise notamment depuis la loi du 16 juillet 1971 en France et a vu émerger un nouveau métier : les « formateurs d'adulte » (consulter à ce propos Monville et Léonard, 2008, pp. 7-8).<sup>1</sup>

Je travaille pour ma part dans un Centre d'Insertion Socioprofessionnelle (CISP). Les CISP sont des organismes agréés par la Région Wallonne<sup>2</sup>.

Les CSIP s'organisent d'années en années afin de favoriser leur travail en commun, soutenus et coordonnés par la fédération à laquelle ils sont affiliés ainsi que par l'Interfédé. Celle-ci est « née de la volonté commune des cinq Fédérations qui poursuivent l'objectif de favoriser l'accès à la formation et à l'emploi pour tous. » Elles « représentent ensemble 157 Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) en Wallonie. »<sup>3</sup>.

Les liens entre ces multiples opérateurs d'insertion deviennent ainsi de plus en plus étroits au fil des ans, que ce soit au niveau pédagogique ou au niveau de la représentation des revendications du secteur auprès de la Région Wallonne et de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mon souhait est de partager dans ce livret l'intuition qu'une *langue*, ce n'est pas seulement du vocabulaire, de la grammaire et de la phonétique ; c'est une *chorégraphie*, et qui plus est, une *chorégraphie collective*. Une langue s'incarne véritablement dans les corps en communication par des gestes, des mimiques, des intonations en lien avec les émotions qui les sous-tendent. Bref, une langue est modelée par l'immensité du non-verbal.

Je vous invite donc à entrer dans une *chorégraphie collective* où il s'agira de faire résonner le sens avec des pratiques de formation éloignées du cadre scolaire. Sans prétention aucune, ce livret est conçu comme un espace kaléidoscopique qui interroge notre responsabilité citoyenne : celle d'accueillir comme il se doit les personnes qui arrivent sur « notre » sol, celle qui consiste

à les aider à danser la même chorégraphie que nous afin de produire du *corps commun* plutôt que de la division, voire de la haine.

Vous ne trouverez pas de recettes dans ce livret. Guidée par mon élan, ma plume jettera de l'information et surtout des questions.

## 2. Les sources de la langue

Pour mieux cerner et percevoir comment un-e formateur-trice travaille dans le cadre des cours de FLE, se pencher sur son histoire personnelle me semble éclairant.

En ce qui me concerne, mon privilège fut de grandir auprès d'un grand-père maternel linguiste, grammairien et « puriste » qui m'a désignée, parmi ses nombreux petits-enfants, comme étant son héritière. Chaque dimanche, il prenait un temps et un soin infinis pour m'apprendre à construire, à déconstruire et à reconstruire des textes dont la complexité augmentait sans que je m'en rende compte.

En même temps, mes parents, plus novateurs sur le plan éducatif (plus « romantiques » au sens philosophique du mouvement *Sturm und Drang*<sup>4</sup>, c'est-à-dire davantage axés sur le bien-être-individuel et collectif-que sur la compétition de tous contre tous) ont placé le curseur sur une harmonie dans la multiplicité des sources de réflexion plutôt que sur de réelles performances scolaires. Ils m'ont notamment exposée à d'innombrables histoires (où il n'est pas vraiment question de princesse endormie qui attend le retour de son prince charmant) où sont abordés des sujets relatifs aux relations humaines, aux domaines politiques, à la critique de l'évidence, à la musique et à la poésie engagées.

C'est dans le cadre de la FOFO FLE<sup>5</sup> que j'ai découvert combien l'éducation que j'ai reçue s'inscrit dans le texte relatif aux intelligences multiples auxquelles je n'avais jamais vraiment réfléchi mais que j'ai toujours travaillées spontanément sans même le savoir. J'y reviendrai par la suite en approfondissant l'élaboration d'une leçon « idéale » de ce point de vue.

Si je veux prendre l'analogie avec la construction d'un puzzle, il me semble être pétrie de pièces disjointes qui doivent sans cesse s'articuler entre elles, d'où, notamment, cette oscillation constante entre une chasse aux fautes d'orthographe lorsqu'il s'agit de francophones de souche hautement scolarisés et un total lâcher prise empathique lorsqu'il s'agit de personnes privées de toute parole. J'y reviendrai également par la suite.

Vers l'âge de dix-huit ans, j'ai pris conscience du fait que les mots n'étaient que des étiquettes (des signifiants) pour désigner

des choses réelles (des signifiés). Et qu'en retour, ces étiquettes conditionnaient nos manières de voir, de percevoir, de penser, d'interpréter et d'agir<sup>6</sup>. Donc, je me suis interrogée sur cette fiction qu'est la *langue*, décrite par Pierre Bourdieu comme :

« une et indivisible, fondée, chez Saussure, sur l'exclusion de toute variation sociale inhérente, ou, comme chez Chomsky, sur le privilège accordé aux propriétés formelles de la grammaire au détriment des contraintes fonctionnelles (...) Ce qui circule, ce n'est pas la langue, mais des discours stylistiquement caractérisés, à la fois du côté de la production, dans la mesure où chaque locuteur se fait idiolecte avec la langue commune, et du côté de la réception, dans la mesure où chaque récepteur contribue à produire le message qu'il perçoit et apprécie en y important tout ce qui fait son expérience singulière et collective. »

(Pierre Bourdieu, 1982)

Si je commente cet extrait avec mes mots, Bourdieu critique ici l'attitude des linguistes de la tradition de F. de Saussure selon lesquels il existerait un *homo linguisticus*, sorte de locuteur-auditeur idéal, inséré dans une communauté homogène, connaissant sa langue parfaitement et formellement libre de ses productions verbales, tout se passant comme s'il n'y avait qu'une langue française alors qu'elle est pétrie de variantes prosodiques et articulatoires ou lexicologiques et syntaxiques.

Quelle serait la réaction de mes interlocuteurs-trices s'il me prenait l'envie, à moi qui suis francophone de souche, de dire « papo » à la place de « chapeau » ? Sans doute me comprendraient-ils (surtout si j'associe le geste à la parole) mais me prendraient-ils pour une personne dont la santé mentale est perturbée ... En effet, « la 'norme' linguistique s'impose à tous les membres d'une même 'communauté linguistique', et cela tout particulièrement sur le marché scolaire et dans toutes les situations officielles où le verbalisme et la verbosité sont souvent de rigueur. » (*Idem*)

Ces considérations permettent de comprendre à la fois pourquoi je ne voulais pas devenir professeure de français (alors que tout le monde autour de moi me poussait à embrasser cette carrière dont je ne voulais pas afin de ne pas infliger la norme à coup de « violence symbolique » aurait dit Bourdieu) et, surtout, comment la question du sens—aux deux sens du terme, à savoir l'orientation et la signification (Charles Taylor, 1998)—doté de son pouvoir unifiant, est devenue centrale chez moi. Voici

donc comment une obsession « herméneutique » s'est un jour emparée de moi, pour ne jamais me quitter, encore et toujours en arrière-plan des différentes fonctions que j'ai exercées et exerce encore aujourd'hui.

Mes premiers pas de chercheuse en sociologie sont d'ailleurs allés dans ce sens.

Tout d'abord, comment recueillir, comprendre et interpréter les récits de vie offerts par des personnes « psychiatisées » dont la santé mentale est vue comme étant « défaillante », par des femmes dont l'addiction à des substances licites ou illicites est problématique (Gauthier, 1988) et plus tard, par des personnes médicalement étiquetées comme étant « dépressives » (Gauthier, 2004) ? Comment se passer du concept d'identité narrative, lequel s'est vu tricoté, détricoté et recousu en compagnie de Friedrich Schleiermacher que je n'ai pas lu dans le texte mais avec l'appui efficace et bienveillant de Michel Dupuis<sup>7</sup>, avec Wilhelm Schapp et, bien entendu, Paul Ricœur ? Comment ne pas nous rendre compte que le propre de l'humain est d'effectuer un lent et méticuleux travail de configuration afin de faire tenir ensemble, dans le récit qu'on fait de soi, des expériences de vie parfois très « disparates » ? Se souvenir et oublier, c'est faire un lent travail de jardinier qui sélectionne, taille, élague, conserve et fait mûrir notre récit (Augé, 2001). Et c'est précisément la forme que nous conférons à notre récit (sa « mise en intrigue », son « sens » le plus intime) qui peut être étudiée.

Au fond, je le comprends à présent, j'ai envisagé ces premiers travaux comme un devoir presque militant de « passer » le sens à des personnes qui ont tendance à être exclues de la parole, sens qu'elles peuvent alors donner à leur parcours de sujets blessés.

### 3. De la recherche à la formation pour adultes

C'est au bout d'une longue et difficile recherche d'emploi que j'ai été amenée à entrer dans un C.I.S.P. (un centre d'insertion socioprofessionnelle), appelé le Centre Liégeois de Formation (A.S.B.L.), dont l'objectif est de rapprocher les demandeurs d'emploi du marché du travail. Ce centre est essentiellement subsidié par la Wallonie pour des filières de remises à niveau<sup>8</sup> et d'alphabétisation<sup>9</sup>. C'est donc par pure coïncidence (quelqu'un qui connaît quelqu'un qui a besoin d'un formateur ou d'une formatrice) que mes premiers pas se sont, tout « culturellement », dirigés vers des cours de français, puis de « vie sociale »<sup>10</sup>, à destination d'un public, francophone ou non, relativement proche de l'emploi bien qu'éprouvant quelques difficultés essentiellement grammaticales en français écrit.

Lorsque j'ai accepté cet emploi, j'ai non seulement accepté le défi humain mais également plongé dans l'océan du français avec tout ce qu'il charrie avec lui : la grammaire, la conjugaison, les règles et leurs exceptions (ainsi que les exceptions des exceptions), les niveaux de sens, les inférences en lecture, la production de textes structurés.

Cependant, très vite, un goût prononcé pour « la classe de FLE » s'est manifesté. Me restaient dans la bouche les saveurs d'un sentiment que j'avais bien connu au début des années nonante, à savoir la détresse de l'étranger (Huston, 2004) :

« Dès que je me trouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque. Êtres impénétrables. Ils rient, on ne sait pas pourquoi. Ils se fâchent, s'excitent, s'interpellent, on ignore de quoi il s'agit. Ce n'est pas loin d'être cauchemardesque, quand on y pense. Même si l'on ressemble physiquement aux autochtones, ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas, on est vite repéré. Il suffit qu'on prononce un seul mot et ils le savent : on n'est pas d'ici. 'Je... ' Non. Pas je. Trouvez autre chose. On est bâillonné. On balbutie, on bégaille, on ne sait rien dire du tout. On sort son Guide vert, on feuillette les pages 'expressions courantes', on ânonne quelques syllabes et les gens ricanent, vous regardent de travers. On est débile. À Paris, c'est pareil,

pour peu que vous écorchiez le français. Les gens qui ne parlent aucun mot d'aucune langue étrangère—et qui, pour cette raison, au fond d'eux-mêmes, considèrent le français comme une langue 'naturelle', 'donnée', 'révélée'—sont particulièrement susceptibles de s'étonner devant vos malheureux efforts pour vous débrouiller dans leur langue. Vous-même en connaissez sept ou huit autres, si ça se trouve, mais si vous négligez d'accorder un adjectif à son substantif, gare à vous ! Ils prendront le même air condescendant, légèrement apitoyé mais en même temps agacé ('Tout de même, vous le faites exprès ?'), que si vous aviez porté à l'oreille une fourchette chargée de purée. »

(Huston, 2004, pp. 76-78)

En même temps, une demande de plus en plus pressante de ce genre de cours a émergé et rempli notre farde de pré-inscriptions. C'est ainsi que je me suis vue plongée dans cet univers très particulier d'un cours axé sur le français oral. Vous me demanderez : pourquoi l'oral et pas l'écrit ? Parce qu'intuitivement, je partage l'opinion de Wivine Drèze selon laquelle on ne peut écrire le français (donc le structurer) que si on le parle relativement bien. Les cours de FLE, dans ce sens, sont *antérieurs* à l'alphabétisation, avis que ne partagent pas tous les travailleurs (et les travailleuses) du secteur<sup>11</sup>.

Il n'est pas si aisé d'être sociologue lorsqu'on est jeté, un peu par hasard mais avec beaucoup de chance, dans l'océan du FLE. Bien sûr, j'ai conscience de la diversité culturelle : j'ai quand même suivi des cours d'anthropologie culturelle et de psychosociologie<sup>12</sup> au cours desquels il nous est expliqué combien la culture dans laquelle on baigne depuis la plus tendre enfance modèlent nos façons de bouger, de penser, d'agir, de ressentir ... Combien la langue commune façonne et structure notre manière de concevoir et de dire le monde.

## 4. Un groupe de personnes...

J'ai aussi conscience d'avoir affaire à un groupe qui est plus qu'une somme d'individus, qui est soumis à certaines forces contraires, avec certains types de *leadership* qu'il s'agit de bien « cadrer » afin de faire émerger les intelligences citoyennes (Hansotte, 2002). Il s'agit alors de privilégier les travaux en sous-groupes, d'abolir les tables qui révèlent un aspect scolaire pouvant réactiver des expériences douloureuses de l'école, d'utiliser la créativité (la mise en scène, l'affichage, la réalisation d'un film, l'élaboration d'un livre, la peinture d'une fresque ...).

Mais que signifie au juste le mot « cadrer » ? Parle-t-on d'un pôle « structurant » qui confère un sens au fait que chacun se sente à l'aise au sein d'un « nous » afin de faire émerger une véritable chorégraphie collective ? Ou est-ce plutôt un pôle « contrôlant » qui installe de la rigidité, de l'hétéronomie, de la domination, de la soumission, une hiérarchie, voire de la discipline ?<sup>13</sup>

J'ai également conscience des différences sociales qui peuvent se manifester au sein d'un groupe : non, toutes les personnes qui viennent de l'étranger ne sont pas forcément des réfugiées sans diplôme, sans ressources financières, sans connaissances du monde et sans expérience professionnelle. En effet, être sociologue ne protège pas contre l'efficacité inconsciente (l'intériorisation de l'extériorité disait Pierre Bourdieu, 1974) de nos propres stéréotypes. C'est ainsi que je découvre combien la catégorie « étrangers » n'est pas un bloc monolithique qui se distingue par une couleur de peau, une texture de cheveux, une forme de visage ou une couleur d'yeux. Oui, il existe des Irakiens aux cheveux châtain clair et aux yeux verts. Il est inutile d'essayer d'isoler cette catégorie afin de la pointer du doigt. Ce mot n'est qu'un mot, c'est-à-dire une étiquette qui est véhiculée dans une société dans un but politique, c'est-à-dire destinée à distinguer les « eux » des « nous » et n'apporte rien à une approche humaniste. C'est la raison pour laquelle j'ai définitivement banni ce terme de mon vocabulaire.

Être sociologue ne protège pas plus contre la tentation de « sauver le monde ». On sait à quel point ce jeu de dupes est dangereux, aussi bien pour les personnes sauvées que pour le « sauveur » lui-même. Il faut sans cesse se rappeler que « le collectif »

n'est ni responsable ni coupable des dérives dans lesquelles plongent certains États, certains groupes et certains individus. Mais il ne faudrait pas non plus tomber dans le piège opposé qui reviendrait à faire preuve d'amnésie sociale, qui consisterait à imputer à chaque individu la totale responsabilité de son exercice de la liberté par excès de psychologisation. Nous ne choisissons pas de naître dans un pays en guerre, pas plus que nous ne choisissons de vivre dans un pays où l'emploi se fait rare. Nous ne grandissons pas avec les mêmes chances selon qu'on naît dans telle ou telle région du globe, dans telle ou telle famille, dans tel ou tel milieu, etc. Et il est important de se le rappeler de temps à autre.

Être sociologue ne permet pas non plus de se fabriquer automatiquement une protection qui empêche d'absorber les souffrances diverses et variées. Dans la mesure où, comme je me le dis bien souvent intérieurement, il me manque une « membrane de protection » contre le monde extérieur que j'ai tendance à prendre sur les épaules, je m'impose régulièrement des pauses « réflexives » durant lesquelles je peux me retrouver moins poreuse à la fois dans mon corps et dans mon esprit (pour peu qu'ils soient séparés, ce que je ne pense pas, mais il s'agit d'un autre débat). Pour plaisanter, je dis souvent que ces moments sont consacrés à la restauration de mon « armure ».

Il faut aussi pouvoir comprendre combien l'exil, le plus souvent forcé (on ne quitte pas son pays natal par un simple effet de son bon vouloir) contrarie bien des trajectoires sociales attendues. Je pense ici particulièrement à cette ancienne chercheuse en biologie à Bagdad qui a dû fuir, sans rien pouvoir emporter avec elle et qui, à présent en Belgique, doit se contenter de peu, sans broncher et avec un sourire inégalable, si ce n'est un cours de FLE à raison de trois demi-journées par semaine.

De plus, qu'appelle-t-on l'exil ? Il n'est pas toujours lié à une composante géographique, il peut prendre plusieurs formes : « ... lorsque quelqu'un déploie une véritable acuité intellectuelle, cela s'accompagne toujours d'un exil. Et cet exil peut être entièrement psychologique, ça peut être d'une langue à l'autre, ça peut être d'un domaine de la connaissance à l'autre, c'est 'l'inter' » nous avertit Heinz Wismann (2012). Chacun de nous sur cette Terre peut faire cette (souvent périlleuse) expérience jusqu'à parfois même se sentir éloigné de lui-même (Kristeva, 1988).

Le mot très *hype* est jeté : l'inter. On parle aujourd'hui sans cesse d'intersubjectivité, d'interdisciplinarité, d'interculturalité, d'un monde interconnecté et j'en passe. Mais que signifie exactement « l'inter » lorsqu'on pointe les cours de FLE et surtout le volet consacré à la citoyenneté ? Est-ce une construction commune ou une imposition en douceur des valeurs prégnantes en Occident ? C'est facile de disposer de cartes géographiques montrant le monde sous différentes facettes, c'est également aisé (voire agréable) de partager les petits plats typiques, les boissons locales, les différentes manières de se saluer, les musiques aux influences variées, les techniques artistiques...

Mais suis-je « neutre » ? Et s'agit-il encore de construction d'un monde commun lorsque des valeurs telles que la liberté, le sens de l'équité, l'égalité entre hommes et femmes, entre hétérosexuels et homosexuels et j'en passe, sont niées ? Bien que les formateurs (ou les formatrices) en citoyenneté soient là pour « tout entendre », que suis-je en train de faire avec la diversité des opinions sur tous ces sujets ? Je peux les acter mais il convient parfois d'en revenir à la loi des hommes (et des femmes) en Belgique ou à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, documents qui sont loin d'être neutres dans le sens où ils ne sont pas totalement marqués par un « relativisme culturel ». En appui et renforcement de la provocation assumée par Bruno Frère (2017), quel sens y a-t-il à éduquer à la citoyenneté les plus précaires ? Ne faudrait-il pas plutôt éduquer les « dominants », c'est-à-dire les personnes qui ne contribuent pas au bien collectif tout en vivant de leurs rentes ou les nantis qui placent leurs avoirs à l'étranger afin de ne pas payer d'impôts ?

## 5. Une posture...

Mais que signifie « être formateur (ou formatrice) FLE pour adultes » à la fois collectivement et individuellement ? Si la question leur est directement posée, peu de « pratiquants » ou de « pratiquantes » prennent comme référence le modèle scolaire de l'enseignant *ex cathedra*, modèle dont ils-elles ne partagent pas les normes.

En réalité, ce « métier » possède tout de l'indéfinition de l'art moyen (Bourdieu, Boltanski, Castel et Chamboredon, 1965). « Nous sommes bien en présence de pratiques dont les règles sont établies hors de 'l'École' et entre adultes » (Boutet, 2009) et ces pratiques ont tendance à se professionnaliser par la recherche d'un cadre commun : les cours de didactique, mais surtout le cadre européen commun de référence pour les langues, c'est-à-dire un outil permettant d'évaluer où chaque personne en est dans son apprentissage des langues, à savoir les fameux niveaux A.0. (le niveau débutant complet), A1.1., A.1.2., A.2., B.1. , B.2., C1. Et C.2., niveaux qui correspondent aux compétences suivantes :

Utilisateur débutant	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
----------------------	----	---

<p>Utilisateur débutant</p>	<p>A2</p>	<p>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</p>
<p>Utilisateur indépendant</p>	<p>B1</p>	<p>Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.</p>
<p>Utilisateur indépendant</p>	<p>B2</p>	<p>Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>

Utilisateur expérimenté	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

## Six postures observées

La recherche menée par Jean-Paul Martin et Émile Savary (2013) sur **six idéaux-types de formateurs (ou de formatrices)** est éclairante sur le flou qui subsiste dans les usages. Ces chercheurs distinguent en effet :

- **Le communicateur** qui privilégie les échanges et le partage afin de s'assurer de la bonne transmission des compétences (dans un sens comme dans l'autre) ;
- **L'éducateur** qui prend conscience des difficultés du public-cible et met l'accent sur le travail social (comment résoudre la situation personnelle de ces personnes pour qu'elles s'ouvrent aux connaissances ?) ;

- **Le pragmatique** qui se fonde sur ses observations de terrain, sur ses essais et ses erreurs afin de déterminer quels sont les outils les plus efficaces ;
- **Le thérapeute** qui prend conscience de la cohérence personnelle (ou de la « co-errance » comme l'écrit si finement mon collègue Manuel Lemaître de l'A.S.B.L. « La Bobine » (Lemaître, 2017)), de la nécessité d'interpréter les paroles le plus précisément possible pour élucider la problématique afin de la soulager ;
- **Le théoricien** qui, par un jeu d'allers et de retours constants entre ses lectures et ses pratiques, cherche à analyser les situations, à formaliser ses idées et à travailler sur base de concepts ;
- **Le militant** pour qui le mot « citoyen » n'est pas vain, qui désire mobiliser le collectif afin de le dynamiser pour l'obliger à revendiquer contre les injustices.

Bien sûr, chacun (et chacune) d'entre nous se retrouvera un peu dans l'ensemble de ces catégories, mais le cadre commun peut prendre des colorations diverses. C'est ainsi que je me retrouverais assez bien avec une casquette de « militante » « théoricienne » un peu « thérapeute ».

Mes premiers pas consistaient, par réflexe simplement humain, à soulager une immense détresse : en effet, bon nombre de migrants demandeurs d'emploi font l'horrible expérience de l'«invalidation identitaire » (Dubar, 2015). Une composante unique de leur identité sociale (parmi les multiples facettes possibles) les assigne littéralement à une place (« Je suis un étranger à la fois pour moi et dans le regard des autres. »), à un rôle (« Je dois chercher un emploi que je risque fort bien de ne pas trouver compte tenu de la situation du marché du travail et de mon niveau de français. ») et par conséquent à un dire (« Je me sens ridicule, je suis inutile... »).

## 6. Une reconnaissance sociale...

Mon principal souci, au départ des cours de FLE, était d'emporter la boîte à outils sociologiques dont je disposais à l'époque. Autant dire que j'étais avant tout préoccupée à reconnaître ces personnes dans toutes les dimensions qu'Axel Honneth (2000) confère à ce terme.

Ce philosophe, successeur de Jürgen Habermas (École de Francfort), s'est notamment appuyé sur les recherches en psychologie sociale réalisées par George Herbert Mead et Donald Winnicott afin de proposer une compréhension fine des enjeux qui sous-tendent les confrontations sociales. Pour lui, ces dernières sont traversées par une « lutte pour la reconnaissance » parce que la réalisation de soi en tant que personne dépend très étroitement d'une « reconnaissance mutuelle ».

Il distingue ainsi « trois sphères de reconnaissance, auxquelles correspondent trois types de relations à soi. La première est la sphère de l'amour qui touche aux liens affectifs unissant une personne à un groupe restreint. Seule la solidité et la réciprocité de ces liens confèrent à l'individu cette confiance en soi sans laquelle il ne pourra participer avec assurance à la vie publique. La deuxième sphère est juridico-politique : c'est parce qu'un individu est reconnu comme un sujet universel, porteur de droits et de devoirs, qu'il peut comprendre ses actes comme une manifestation – respectée par tous – de sa propre autonomie.

En cela, la reconnaissance juridique se montre indispensable à l'acquisition du respect de soi. Mais ce n'est pas tout. Pour parvenir à établir une relation ininterrompue avec eux-mêmes, les humains doivent encore jouir d'une considération sociale leur permettant de se rapporter positivement à leurs qualités particulières, à leurs capacités concrètes ou à certaines valeurs dérivant de leur identité culturelle. Cette troisième sphère – celle de l'estime sociale – est indispensable à l'acquisition de l'estime de soi, ce qu'on appelle le « sentiment de sa propre valeur. » (Honneth, entretien, par Laignel-Lavastine, 2006).

Traduites au niveau du groupe-classe, ces trois dimensions reviennent à :

1. accorder un espace où chaque personne se sente physiquement en sécurité afin de garantir la confiance en soi ;
2. faire en sorte que des droits égaux soient ressentis dans la classe pour favoriser le respect de soi ;
3. ne porter aucun jugement sur des modes de vie ou des valeurs personnelles afin de ne pas porter atteinte à l'estime de soi.

Ce « kit de survie » s'est largement étoffé au gré des formations que j'ai suivies.

En fait, arrivée à un certain endroit dans un parcours et un cheminement professionnels, au terme de la formation FOFO FLE qui s'est révélée très productrice de sens pour moi, je me pose une série de questions sur ce qui a amené ce « goût des autres » :

- ***Peut-être est-il plus confortable pour moi de vivre en animatrice « passeuse » de sens plutôt qu'en experte qui transmet son savoir ?*** À nouveau, toute la question consiste à faire émerger la parole chez des personnes qui, à la fois, sont éprouvées dans leur chair (parfois, souvent), par la vie dans un pays d'origine qu'ils n'ont pas choisi et rejetées violemment (parfois, souvent) dans un soi-disant pays d'accueil. Comment accorder une légitimité aux mots qu'elles prononcent ? Comment accueillir et reconnaître ces personnes ?
- ***Peut-être aussi est-il plus facile pour moi de vivre en chercheuse plutôt qu'en prédicatrice évangélisant les foules ?*** En effet, comment ne pas imposer ma manière de voir, de penser et d'agir dans le discours que je peux produire dans la classe ? Comment m'empêcher de projeter mes propres préjugés et stéréotypes afin de sécuriser les personnes ? Comment garantir « l'inter » dont parle Heinz Wismann (2012) ? Comment asseoir ma propre légitimité non pas sur base de mes savoirs mais sur mon idéal humaniste ?
- ***Peut-être m'est-il nécessaire aussi de prendre du temps, au cours, pour « travailler » les sources diverses et variées de mécontentement (qui viennent le plus souvent de l'extérieur, par exemple de relations délicates avec le***

**CPAS, le FOREM, la police, le propriétaire...)?** En effet, si cette colère n'est pas écoutée, reconnue et « recyclée », le risque est grand pour les personnes de verser, pendant les cours, dans une forme de rébellion (« *voice* »), de retrait (« *exit* ») ou d'apathie (« *apathy* ») pour reprendre les termes de Guy Bajoit (1988).

- ***Peut-être est-il nécessaire pour moi d'envisager l'intelligence comme la faculté de résoudre un problème dont chaque personne comprend le sens (Fournier, 2001) ?*** D'où l'importance de la leçon « zéro » au cours de laquelle est expliqué le déroulement des cours qui peuvent parfois apparaître « étranges », en tout cas, en comparaison avec les images liées à l'école dite traditionnelle.
- ***Finalement, il se peut que je me soucie avant tout à donner du sens aux activités que je propose.*** Jérôme Bruner (2001), par exemple, note que : « ... on a délaissé dans les écoles les arts de la narration, comme le chant, la fiction et le théâtre. Ce qui revient à éliminer un aspect très important de la personne car il y a, en l'être humain, une prédisposition à organiser le vécu sous forme narrative, en construisant des intrigues ».

Au fond, peut-être mon principal objectif est-il de recueillir des fragments d'histoires appartenant aux différentes personnes présentes au cours afin de comprendre qui elles sont, ce qu'elles pensent, d'où elles parlent et comment elles sentent et expliquent leur parcours avec les mots français dont elles disposent ?

## 7. Une façon de faire...

Qu'est-ce qu'apprendre ou enseigner une langue étrangère ? Je peux me poser une quantité de questions sur les trois termes, que ce soit « apprendre », « enseigner » ou « langue étrangère ». En général, lorsque le terme « apprentissages » est évoqué, on parle en termes de capacités cognitives. Mais la cognition seule n'explique pas le tout d'une langue. Bien sûr, compter, lire, raisonner, argumenter, comprendre, écrire, disserter et donner du sens sont autant d'apprentissages qui font appel à des facultés cognitives. Mais c'est ignorer combien nos intelligences sont multiples et inégalement partagées.

Je pense particulièrement ici à une dame kurde en provenance de Turquie qui a dû quitter son village de montagne et qui, par là même, n'est jamais allée à l'école. Elle n'est donc pas scolarisée dans sa langue maternelle et encore moins en français. Mais elle possède incontestablement une « oreille musicale », à la fois dans le rythme et la mélodie, ce qui lui permet de retenir (et de finir par comprendre) des phrases entières qu'elle peut reproduire sans accent (c'est-à-dire avec mon propre accent).

Mes souvenirs me plongent aussi dans l'univers de cet homme en provenance d'Iraq, personnellement touché par les bombardements américains et incapable de produire un son au départ mais qui, grâce au dessin, est parvenu à s'exprimer (lentement mais sûrement) en français, tout simplement parce qu'il manquait avant tout de confiance en lui et dans le monde qui l'entoure.

Et enfin, je me remémore cette dame, non alphabétisée, qui prenait un plaisir certain à utiliser « la langue en mouvements » (André-Faber, 2006). Elle se révélait être la première à « chorégraphier » la langue française lorsque j'utilisais (et utilise encore) deux méthodes auxquelles j'ai été sensibilisée au contact de Wivine Drèze (2017) et d'Ann Mortelmans (2016), respectivement la méthode « Pourquoi Pas » et la méthode verbo-tonale, qui tendent toutes deux à s'ancrer dans les mêmes découvertes neuroscientifiques.

En effet, nos oreilles et notre appareil phonatoire (donc notre cerveau) sont ouverts, dès la naissance, à tous les sons possibles ainsi qu'à leur reproduction. Cependant, au cours

de notre développement, notre cerveau a tendance à « trier » les sons en fonction de la langue maternelle pratiquée au quotidien. Lorsqu'on entend une langue étrangère, celle-ci est porteuse de sons que nous nous retrouvons incapables de reproduire correctement à moins d'une « sévère correction » phonétique<sup>14</sup>. Ce phénomène s'appelle le *crible*. Les recherches menées auprès d'enfants malentendants par Petar Guberina<sup>15</sup> sont éclairantes à ce sujet. On dit des enfants sourds qu'ils sont muets, mais en fait, ils possèdent tout ce qu'il faut pour parler puisque leur appareil phonatoire est intact. Ainsi ces enfants se retrouvent-ils muets parce qu'ils sont incapables de reproduire les sons en imitant leurs proches. Mais si on parvient, par les gestes, à leur permettre d'incarner les sons, ils arrivent à parler dans leur langue maternelle. L'hypothèse sous-entendue ici est qu'il y a surtout une antériorité de l'oral sur l'écrit. Il n'est donc pas utile de commencer par alphabétiser pour apprendre le français. Il faut d'abord sensibiliser à la langue, la mémoriser et la comprendre, la structurer et la produire oralement avant de l'écrire<sup>16</sup>.

Une langue étrangère est parfois conçue comme la transmission d'un savoir « technique » soit par le biais du niveau « micro » (par exemple, fournir des listes de vocabulaire à apprendre par cœur) soit « macro » (par exemple, exposer des règles de grammaire et de conjugaison à connaître sur le bout des doigts). La langue est alors conçue soit comme un nombre de mots alignés soit comme une structure que les stagiaires doivent découvrir.

La langue peut également être conçue comme une chorégraphie globale qu'on doit s'approprier afin de savoir communiquer. Il s'agit alors de comprendre et de parler en situation authentique, comme dans « la vraie vie », méthode communicationnelle où tout est mis sur la compréhension et l'expression sans véritablement penser à la structure de la langue. La langue devient alors une sorte de baragouinage que tout le monde peut comprendre, par exemple, « Moi aller médecin ».

Comme je l'ai déjà évoqué, l'enseignement d'une langue vivante est pour moi autre chose qu'un assemblage mathématique de règles de grammaire et de lexiques transmis pour être appris par cœur. Apprendre une langue vivante revient à s'approprier une « musique » : il s'agit de la comprendre quand elle est parlée par un autochtone, et se faire comprendre quand on la parle. Cela ne

veut pas dire pour autant que l'apprentissage soit dénué de toute structuration et de tout *drill*.

## Pourquoi Pas la méthode verbo-tonale ?

La méthodologie que j'utilise s'inspire de deux méthodes : les méthodes « Pourquoi Pas ! » et verbo-tonale qui sont plus complémentaires qu'antagonistes. En analogie avec l'appareil photo, c'est le degré de la focale qui change.

La première est globale. Il s'agit d'une « méthode, et nous entendons par ce mot le matériel (...) qui la constitue. Mais cette méthode n'est que la concrétisation d'une certaine méthodologie. Par méthodologie nous entendons, en amont la réflexion qui a préexisté à la matérialité de la méthode, et en aval les démarches pédagogiques cohérentes qui maximisent l'utilisation des matériels de la méthode (...) Chaque activité possède sa propre fonction, et ne trouve sa pleine efficacité qu'en interaction avec les autres activités (...) Dans POURQUOI PAS, chaque activité est l'expression et l'instrument d'une pédagogie globale et structurée, d'une dynamique de l'approche communicative de la langue (...) » (Sagot, 1985, p. 8). Cette méthode intègre notamment tout ce qui relève de la langue parlée : la situation est réelle, marquée par de l'affectivité (positive ou négative). Elle possède un rythme, une mélodie et une intonation. Grâce à l'utilisation de moyens audio-visuels, le-a formateur-trice se transforme en animateur-trice en proposant des activités aux personnes, tout en se mettant en retrait afin de faciliter l'auto-socio-construction des savoirs, donc l'autonomie des personnes.

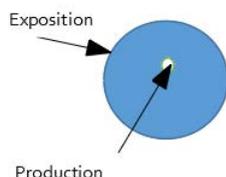
La seconde se focalise sur l'infiniment petit, à savoir les phonèmes particulièrement complexes en français (je pense par exemple à cet ami portugais qui éprouve beaucoup de difficultés à discriminer entre le « eu » et le « ou », à cette dame d'origine espagnole qui ne distingue pas la différence entre le « ou » et le « u »).

Même si « Pourquoi Pas ! » me parle beaucoup, je ne dispose pas du matériel audio-visuel adéquat dans le lieu où je donne cours.

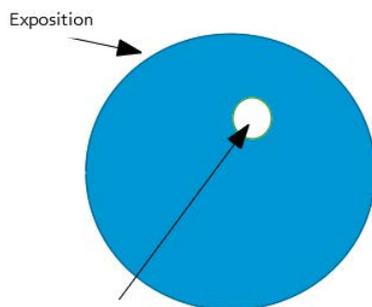
En premier lieu, la méthodologie que j'utilise se fonde sur l'hypothèse suivante : moins les personnes seront exposées à

la complexité du français oral, moins elles risqueront de pouvoir elles-mêmes produire du sens (cf. schéma 1). Inversement, plus les personnes seront exposées à la complexité et à la richesse du français, plus leur production s'élargira (cf. schéma 2).

### SCHÉMA 1



### SCHÉMA 2



Concrètement, c'est ici que j'ai tendance à m'éloigner de la méthode communicationnelle à tout prix. Certes, il est important de pouvoir s'exprimer au FOREM, au C.P.A.S., à l'école des enfants, à la Police, chez le médecin, dans la rue, etc. mais il est aussi intéressant d'être confronté(e) à la musicalité, la poésie, l'humour, les émotions et les sentiments en français.

En second lieu, la classe de FLE telle que je la conçois, se fonde sur les intelligences multiples. Selon Howard Gardner, les intelligences sont au nombre de huit, bien développées par Bruno Hourst (2006) et que je résume comme suit :

- **L'intelligence verbale/linguistique** qui est la capacité à utiliser des mots et le langage sous différentes formes.
- **L'intelligence musicale/rythmique** qui est la capacité à être sensible aux sons, aux structures rythmiques et musicales, aux timbres sonores, aux tonalités, aux mélodies.
- **L'intelligence corporelle/kinesthésique** qui est la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets.
- **L'intelligence visuelle/spatiale** qui est la capacité à créer des images mentales, à visualiser et à représenter mentalement des idées, à percevoir et observer le monde visible avec précision dans ses trois dimensions.
- **L'intelligence logique/mathématique** qui est la capacité à bien raisonner, bien calculer, compter, quantifier, utiliser facilement les nombres, tenir un raisonnement logique, émettre des hypothèses, manipuler les symboles, induire et déduire, organiser l'information.
- **L'intelligence interpersonnelle** qui est la capacité à entrer en relation avec les autres, à être sensible aux autres et à les comprendre ; à percevoir et à discriminer les humeurs, les intentions, les motivations et les émotions des autres.
- **L'intelligence intra-personnelle** qui est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même, de ses forces et de ses faiblesses ; à tirer parti de l'expérience et d'agir en conséquence.
- **L'intelligence naturaliste** qui est la capacité à être sensible à la nature, à l'explorer sous toutes ses formes.

Afin de stimuler ces intelligences, les cours que je propose (les animations, devrais-je écrire) appellent toutes sortes de compétences : la prise de conscience de soi-même au sein d'un groupe-classe au moyen d'activités «brise-glace»<sup>17</sup> ou de coopération, l'intelligence musicale et rythmique au moyen d'enregistrements sonores<sup>18</sup>, de poésie et de musique françaises, l'intelligence corporelle au moyen d'activités en sous-groupes telles que le mime, le dessin, la peinture, le jeu de balle (en douceur), l'intelligence verbale par la création de dialogues en commun, l'intelligence visuelle au moyen de textes à recomposer, d'affiches à décoder, de courriers réellement

reçus, d'images à associer à du texte et enfin, l'intelligence logico-mathématique par le questionnement relatif à des points de grammaire ou de conjugaison. Cela dit, toutes ces activités ne sont pas dissociées. Elles démarrent souvent d'un seul et même texte global décliné sous toutes les formes possibles (comme en entonnoir) pour revenir à la fin de la séquence, à la signification globale essentielle.

Il s'agit en réalité de favoriser un certain sens didactique :

- la **sensibilisation** à une « musique » globale ;
- la **compréhension** et la **mémorisation** par des activités plus spécifiques : reconnaître des sons, repérer des mots, répéter des tournures de phrases, participer à des jeux d'entraînement ;
- la **structuration** par l'induction de questionnements grammaticaux auxquels les apprenants doivent répondre par eux-mêmes, à l'instar de chercheur(e)s ;
- et, enfin, la **production** de phrases qui font sens.

Je conclurai ce livret par une petite incursion dans un des ouvrages issus des travaux de l'École de Palo Alto, *Une logique de la communication* (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1972). Selon ces chercheurs, les êtres humains usent de deux modes de communication : l'un digital et l'autre analogique. Le langage digital signifie le fait de nommer les choses, de leur donner un symbole qui n'a pas nécessairement de lien avec la chose. Il n'y a pas de raison spécifique au fait que les lettres c-h-a-t désigne l'animal en question. C'est juste une convention. La communication digitale est le message verbal tel qu'il se dit et s'écrit. La communication analogique concerne toute la part de non-verbal.

On peut faire facilement la différence avec l'exemple suivant : si on tente d'apprendre une nouvelle langue, chacun saisira qu'il ne suffit pas d'écouter la radio dans cette langue pour y arriver. Par contre, si on peut observer des gens qui parlent entre eux dans cette langue, on obtiendra déjà pas mal d'informations fondamentales sur ce qui se dit. Le langage analogique concerne jusqu'à un certain point les circonstances de la communication et son contexte. Si nous reprenons les aspects de relation et de contenu, le premier se transmet principalement par le langage analogique tandis que le second se transmet principalement par

le digital. Il ne faut pas oublier qu'il existe un rapport hiérarchique entre ces deux niveaux de communication : bien que l'analogique laisse une plus grande incertitude quant aux interprétations possibles, quand il y a contradiction, il a tendance à primer.

Dès lors, selon moi, le travail de formateur ou de formatrice en classe de FLE s'apparente à un travail subtil de funambule : à la fois en retrait (puisque les stagiaires sont stimulés à découvrir par eux-mêmes tout en fonctionnant au sein d'un groupe), il ou elle doit également produire un travail physique impressionnant et très instinctif puisque des tas de messages non verbaux doivent passer, notamment pour la prononciation d'une phrase et ses accents toniques (peu marqués en français) dans un contexte précis d'interaction. Mais cela, c'est une autre histoire qu'il faudra écrire car c'est une boîte de Pandore qui s'ouvre dès à présent à moi.

## 8. Conclusion

L'animation d'une classe (y compris de FLE) ne relève certainement pas de la science exacte. On propose des activités dont le sens a été pensé, au sujet desquelles on a réfléchi, en essayant de tenir compte de tous les paramètres, dans un temps imparti souvent court (trop court). Parfois, ça fonctionne bien. On est content. On sent que la mayonnaise a pris. Parfois, le train déraile. On le sait. On le sent. On ne peut plus arrêter sa course folle. Même s'ils font parfois très mal, ces essais et ces erreurs forgent ce que j'appelle l'expérience.

C'est ce que je tenais à exprimer à travers ce livret : il n'est pas l'évocation figée d'une science aboutie (loin s'en faut) mais un champ qui ne demande qu'à être interrogé, remis en question et débattu par toute personne intéressée par l'éducation au sens large.

Peut-être vous donnera-t-il quelques idées si vous débutez en classe de FLE, si vous ne savez pas vraiment comment vous y prendre, si vous vous sentez un peu seul(e) par rapport au travail à « produire » ?

Peut-être, même, cette lecture permettra-t-elle à certain(e)s d'entre vous de tenir bon lorsque les circonstances de travail dans lesquels vous êtes, sont ou deviennent très difficiles...

# Bibliographie

- André-Faber, Claire, (2006), *La langue en mouvements, Méthode de sensibilisation à la phonologie du français*, Louvain-la-Neuve, E.M.E. Éditions, Coll. IRIS.
- Augé, Marc, (2001), *Les Formes de l'oubli*, Paris, Payot & Rivages.
- Bajoit, Guy, (1988), « *Exit, voice, loyalty ... and apathy* », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, n°2.
- Bourdieu, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Boutet, Manuel, (2009), « *Un objet peut en cacher un autre. Relire un art moyen de Pierre Bourdieu au regard de trente ans de travaux sur les usages* », in *Réseaux*, n° 155.
- Bruner, Jérôme, (2001), « L'éducation, porte ouverte sur le sens », in *Éduquer et Former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Éditions Sciences Humaines.
- Delouze, Marc, (1971), *Souvenirs de la maison des mots*, les Éditeurs français réunis.
- Drèze, Wivine, (2017), *Cours de didactiques de l'oral et de l'écrit*, Verviers, FOFO CRIC.
- Dubar, Claude, (2015), *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».
- Fournier, Jean-Yves, (2001), « Intelligence et apprentissage », in *Éduquer et Former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Éditions Sciences Humaines.
- Frère, Bruno, (27 octobre 2017), « La démocratie un apprentissage quotidien », in 19<sup>e</sup> États Généraux de CAIPS, *Dignité, Émancipation, Démocratie. Ces valeurs sont-elles solubles dans l'état social actif ?*
- Gardner, Howard, (2001), « La conception standard de l'intelligence est fausse », in *Éduquer et Former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Éditions Sciences Humaines.
- Gauthier, Anne, (1988), *Analyse de la trajectoire sociale de femmes toxicomanes*, Université de Liège, mémoire de licence en sociologie.
- Gauthier, Anne, (2004), *Assumer sa dépression par le récit, Le parcours du sujet blessé*, Université de Liège, thèse de doctorat en sociologie.

- Hansotte, Majo, (2005), *Les intelligences citoyennes, Comment se prend et s'invente la parole collective*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Honneth, Axel, (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- Honneth, Axel, (2006), *La société du mépris*, Paris, La Découverte.
- Honneth, Axel, entretien, par Laignel-Lavastine, Alexandra, (hiver 2006), « Axel Honneth: "Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie" », in *Philosophie magazine*, Paris, Philo Editions.
- Hourst, Bruno, (2006), *À l'école des intelligences multiples*, Paris, Hachette.
- Huston, Nancy, (2004), « La détresse de l'étranger », in *Nord perdu suivi de Douze France*, Paris, Actes Sud, Coll. « Babel ».
- Kristeva, Julia, (1988), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard.
- Lemaître, Manuel, (2017), *La méthode Pourquoi pas*, TFE FOFO CRIC.
- Martin, Jean-Paul et Savary, Émile, (2013), *Formateurs d'adultes : Se professionnaliser, Exercer au quotidien*, Chronique Sociale, Coll. « Pédagogie formation ».
- Monville, Marie, Léonard, Dimitri, (2008/2 (n° 1987-1988)), « La formation professionnelle continue », in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, p. 7-67.
- Mortelmans, Ann, (2016), *Les mouvements de la parole, l'art d'utiliser le mouvement pour faire entendre et parler le français*, Le Livre en papier.
- Ricoeur, Paul, (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, Coll. « L'ordre philosophique ».
- Sagot, Henri, (1985), *Un livre du maître, une réflexion sur l'acte d'apprentissage, une pédagogie de la langue vivante, les réponses de « Pourquoi Pas ! »*, *Les démarches pédagogiques précises, Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes*, Saint-Herblain, Pédagogia.
- Schapp, Wilhelm, (1992), *Empêtrés dans des histoires, L'être de l'homme et de la chose*, Coll. « La nuit surveillée », Paris, Cerf.
- Taylor, Charles, (1998), *Les sources du moi, La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil, Coll. « La couleur des idées ».
- Tournier, Michel, (1975), *Les météores*, Paris, Gallimard.
- Wagner, Peter, (1996), *Liberté et discipline, les deux crises de la modernité*, Paris, Métailié.

- Watzlawick, Paul, Helmick Beavin, Janet, Jackson, Don D., (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- Wismann, Heinz, (2012), *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, « Bibliothèque Idées ».

# Notes

1. Cfr. Note documentaire rédigée par Marie Monville pour le CCE, Conseil Central de l'Économie, août 2007 «Formation professionnelle continue en Belgique : Avantages, organisation et enjeux » <http://www.ccecrb.fgov.be/txt/fr/doc07-854.pdf>  
  
Cfr. Le site [www.belgium.be](http://www.belgium.be) :  
  
[https://www.belgium.be/fr/emploi/recherche\\_d\\_emploi/marche\\_du\\_travail/formation\\_professionnelle](https://www.belgium.be/fr/emploi/recherche_d_emploi/marche_du_travail/formation_professionnelle)
2. Pour une définition des CISP et sur les missions attendues et les conditions d'agrément par la Région Wallonne : <http://emploi.wallonie.be/home/formation/cisp.html>
3. Pour une présentation de l'Interfédé, se référer à son site : <http://www.interfedebel.be>
4. Ce courant philosophique (qu'on peut traduire en français par « la tempête et l'élan ») consistait essentiellement à s'opposer à la « raison froide » préconisée par les Lumières. Il s'agissait donc de renouer avec la « chaleur humaine », c'est-à-dire avec les sentiments de fraternité vis-à-vis de l'humanité et de la nature (Taylor, 1998).
5. Ce livret n'aurait pas été possible sans une formation de formateurs en FLE organisée par le CRIC (Centre Régional d'Intégration des Personnes Étrangères de Charleroi) et en particulier les séminaires de «pédagogie de l'oral et de l'écrit» dispensés par Wivine Drèze.
6. Si on vit dans une société qui possède beaucoup de mots pour distinguer la neige, la perception en sera plus fine. Dans son dictionnaire de l'inuktitut du Nunavik (Québec arctique), le linguiste missionnaire Lucien Schneider (*Dictionnaire français-esquimaux du parler de l'Ungava, 1970*) cite une douzaine de mots de base (c'est-à-dire qui ne sont pas tirés d'un autre mot) pour désigner la neige, et une dizaine pour la glace. Citons par exemple : *qanik* neige qui tombe, *aputi* neige sur le sol, *pukak* neige cristalline sur le sol, *aniu* neige servant à faire de l'eau, *siku* glace en général, *nilak* glace d'eau douce, pour boire, *qinu* bouillie de glace au bord de la mer.
7. Cours d'herméneutique de Michel Dupuis, Université de Liège, année académique 2003-2004.
8. Cette formation de remise à niveau (RAN dans notre jargon) en français, mathématiques et vie sociale prépare aux examens d'accès aux administrations, ainsi qu'aux formations qualifiantes proposées par le FOREM et par l'Enseignement de Promotion Sociale. Elle est réservée

aux personnes ne possédant pas le CESS (Certificat d'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique).

9. Cette formation (ALPHA dans notre jargon) vise à améliorer les compétences en lecture et en écriture du français chez des personnes francophones ou non. Elle est réservée aux personnes ne possédant pas le CEB (Certificat d'études de base, délivré lors de la réussite des examens qui ponctuent la fin de l'école primaire francophone en Belgique).
10. On les appelle aujourd'hui les cours de citoyenneté qui est une spécificité du C.L.F. puisque cela fait vingt-cinq années qu'ils ont été élaborés afin d'amener les demandeurs d'emploi à mieux comprendre l'environnement dans lequel ils baignent au quotidien : l'État fédéral, la différence entre l'ONEM et le FOREM, les principes de la Sécurité Sociale, la déconstruction de certaines idéologies tout en favorisant, de manière plus implicite, l'autonomie de la pensée.
11. Lorsqu'on parle d'antériorité de l'oral sur l'écrit, je pense toujours aux enfants qui ont appris à structurer le français oralement avant de passer à l'écriture vers l'âge de six ans. Et plus particulièrement au fils de ma collègue qui, jeune enfant, aperçoit des chevaux dans un pré et s'écrie : « Des chevaux ! ». On entend l'adulte lui murmurer : « Des chevaux, mon cœur, des chevaux ! ». Le lendemain, apercevant un cheval à peu près au même endroit, l'enfant reprend à tue-tête afin de montrer qu'il a bien compris : « Un chevaux ! ». On imagine la réaction de l'adulte : « Un cheval, mon cœur, un cheval ! ». Et le petit de rétorquer : « Mais tu m'as dit des chevaux hier ??! ? ».
12. Donnés alors par Pierre De Visscher à la faculté de psychologie de l'ULiège.
13. Lorsque j'énonce le terme « cadre », je ne peux m'empêcher de penser aux travaux de Peter Wagner (1996) pour qui la modernité se traduit par une oscillation constante entre la liberté et la discipline.
14. Il suffit de m'écouter au cours d'espagnol pour en être convaincu(e)...
15. Cité par Claire André-Faber (2006).
16. Un passage du roman de Michel Tournier *Les météores* (1975) reprend cette notion de crible (sans la nommer) à propos d'enfants placés en institution à la suite d'un handicap mental. Il note au passage les recherches du médecin responsable : « Il entreprit alors d'analyser à l'aide d'un appareil d'enregistrement les cris et les sons plus ou moins inarticulés émis par chacun des enfants. Il fit un pas décisif en avant le jour où il pensa avoir établi que chacun disposait du même nombre de phonèmes fondamentaux, et que ce même arsenal phonétique comprenait non seulement le matériel sonore de base du français, mais celui de bien d'autres langues – le *th* anglais, la *rota* espagnole, le *r*

guttural arabe, le *ch* allemand, etc. Que chaque enfant possédât les mêmes phonèmes ne pouvait s'expliquer que par le mimétisme. Une hypothèse bien plus extraordinaire, ouvrant des horizons nouveaux sur l'esprit humain, se dégagait peu à peu des recherches de Larouet. C'était que tout être humain possède à l'origine tous les matériaux sonores de toutes les langues – et non seulement de toutes les langues existantes ou ayant existé, mais de toutes les langues possibles – mais qu'en assimilant sa langue maternelle, il perd à tout jamais la disposition des phonèmes inutilisés – phonèmes dont il aura éventuellement besoin plus tard s'il vient à apprendre telle ou telle langue étrangère, mais alors il ne les retrouvera jamais sous la forme originale qu'il détenait, il sera obligé de les reconstituer artificiellement et imparfaitement à l'aide des éléments inadéquats que sa langue maternelle met à sa disposition. Ainsi s'expliqueraient les accents étrangers. » (Tournier, 1975, p. 60)

17. Par activité «brise-glace», j'entends les activités ludiques de démarrage d'une journée de formation, lesquelles permettent aux stagiaires de mieux se connaître et de créer une atmosphère plus chaleureuse.
18. Je tiens particulièrement aux enregistrements de voix et d'accents divers pour ne pas contribuer à un phénomène « d'habituatation » à ma propre prosodie.





**Intéressé.e par :**

- d'autres publications ?
- des ateliers ?
- des formations ?
- des interventions ?
- des accompagnements ?

**Centre de Dynamique  
des Groupes et d'Analyse  
Institutionnelle ASBL**

→ Parc Scientifique du Sart Tilman  
Rue Bois Saint-Jean, 9  
B-4102 Seraing  
Belgique

[www.cdgai.be](http://www.cdgai.be)

+32 (0)4 366 06 63

[info@cdgai.be](mailto:info@cdgai.be)

# Les passeurs de langues

ISBN 978-2-39024-113-3



9 782390 241133

*Ce livret est un outil d'éducation permanente réalisé  
avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

