

Identité plurilingue: exploration des dimensions internes et relationnelles à travers le langage métaphorique

Karine Goust | Paris | F

Nell'ambito di un progetto di valorizzazione del plurilinguismo nelle scuole medie e superiori della Provincia di Pistoia, abbiamo esplorato il tema dell'identità plurilingue riferendoci sia ai criteri del saper essere del CARAP che ad un'analisi psicodinamica. Ho proposto degli strumenti didattici basati sulla narrazione e la metafora per esplorare il coinvolgimento emotivo e motivazionale di chi impara una nuova lingua ma anche di chi è in relazione con lui. Il contatto con una nuova lingua può suscitare un sentimento di apertura e di allargamento dei confini del Sé ma anche un movimento di chiusura e di auto-emarginazione per ristorare narcisisticamente i confini di un'identità originaria che si sente minacciata. Le metafore prodotte dagli allievi sul tema dell'essere plurilingue rimandano sia ad un arricchimento delle qualità personali (completezza, fiducia, apertura, libertà) sia ad un potenziamento delle relazioni con l'altro (solidarietà, sentimento di universalità, fraternità).



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 5 e 25

1. Qu'entend-on par acquisition tardive d'une identité plurilingue?

1.1 Dimensions psychologiques

Dans le cadre d'un parcours de valorisation du plurilinguisme, des linguistes et des psychologues, eux-mêmes plurilingues, sont intervenus dans 40 classes d'élèves âgés de 13 à 16 ans dans la Province de Pistoia en Toscane, Italie. Nous avons proposé aux élèves de découvrir au cours de quatre rencontres la spécificité de certaines langues (arabe, chinois, russe, langue des signes, dialectes) et d'activer une réflexion transversale sur les langues et sur les compétences linguistiques en concluant par une réflexion sur le thème de l'identité plurilingue.

Nous nous limiterons ici à traiter non pas le thème de l'acquisition d'une identité plurilingue précoce (transmise dès la naissance au sein d'une famille pluriculturelle), mais d'une acquisition tardive (après 6 ans jusqu'à l'âge adulte), qui comprend une double dimension. D'une part la **dimension relationnelle** qui s'insère dans le contexte de la communication: quand un des locuteurs est amené à communiquer dans la langue

de l'autre et à l'apprendre cela génère des émotions en chacun des deux interlocuteurs autant que de nouveaux comportements. On y trouve, d'autre part, **une dimension interne**: celui qui apprend une nouvelle langue voit son répertoire linguistique et culturel se transformer et devenir pluriel. Cet élargissement lui offre, sans aucun doute, un enrichissement, mais peut aussi l'exposer à certains conflits et à l'émergence d'émotions et de mécanismes de défense déstabilisants.

Dans la dimension relationnelle, l'individu qui assiste à la tentative d'un autre d'acquérir une langue est confronté, comme ce dernier, à la différence et rencontre comme lui l'obstacle communicationnel. Lui non plus ne maîtrise généralement pas la langue maternelle de l'autre interlocuteur, et il se retrouve donc renvoyé à sa propre identité d'étranger. Lui comme l'autre, sont tous deux étrangers à l'autre.

Cette expérience nous renvoie inconsciemment à un niveau plus profond, celui de l'altérité qui est en nous, qui nous échappe et nous est inconnue.

Rencontrer l'Autre en nous ou en face de nous n'est qu'un jeu de miroir: l'un appelle l'autre.

L'angoisse de l'étranger, qui apparaît chez l'enfant de 8 mois, est une étape fondamentale dans l'acquisition du sens de l'identité et de la distinction entre familier et étranger, la reconnaissance de l'existence de l'autre est alors douloureuse et entraîne la tentative de son éloignement ou de son expulsion. Lors d'un contexte d'altérité, comme celui que je tente de décrire, ces ressentis ainsi que le sentiment *d'inquiétante étrangeté* (Freud, 1988) peuvent parfois réaffleurer.

Pour celui qui, en revanche, se trouve dans la position de l'apprentissage d'une langue, d'autres émotions tout aussi inattendues peuvent être réactivées dans *la relation à l'autre* et en *lui-même*.

Les processus d'intégration du Soi plurilingue permettent l'élargissement des frontières de la pensée du sujet, ils tentent d'élaborer (ou de faire coexister) les enrichissements et les conflictualités internes tout en assurant équilibre et flexibilité.

La frustration, le sentiment de marginalisation, le sentiment d'exclusion d'un référencement culturel et linguistique commun aux autres, outre la perte de ses paramètres fondateurs comme sa langue maternelle et sa culture, peuvent produire de fortes sensations de dépersonnalisation et d'étrangeté.

Ces émotions peuvent générer, surtout au début du parcours d'apprentissage, un conflit entre le désir de se fondre parmi les autres pour ne pas se sentir exclu ou différent et le désir de se distinguer pour continuer à se sentir «soi-même».

Les pertes de parties de Soi sont parfois lourdes et à l'origine de troubles: perte du sentiment d'être compétent, de la qualité de la relation à soi-même et aux autres et, enfin, impossibilité de maîtriser les codes du groupe. Cette nouvelle condition a pour conséquence momentanée de restreindre la capacité de vivre la relation de façon créative.

Acquérir une nouvelle langue renvoie inévitablement à une position régressive de l'enfance, de l'infans en latin «celui qui ne parle pas». Cela nous renvoie à une position de frustration infantile de la période préverbale, qui sera par ailleurs un des moteurs du désir de connaissance: frustration envers la mère qui ne comprend pas ce que je veux exprimer et envers les grands dont je ne comprends pas les mots.

Certaines personnes ont une évidente capacité à assimiler une nouvelle langue. Au-delà de la présence de talents cognitifs spécifiques, dans certaines situations les motivations peuvent être de nature défensive. Se plonger dans l'acquisition d'une nouvelle langue peut avoir pour fonction la recherche d'un refuge pour renaitre, pour s'éloigner de son propre monde interne ou pour fuir une situation originelle familiale ou culturelle perçue comme suffocante, limitante, conflictuelle.

Une autre motivation défensive peut advenir en réponse à une forte angoisse perçue dans le nouveau contexte linguistique, un vécu de régression et d'étrangeté qu'il faudra qu'on s'empresse de transformer en vécu familier et maîtrisé.

D'autres personnes, au contraire, peuvent présenter de fortes résistances pour acquérir une nouvelle langue. Elles peuvent être enclines à mettre en contraste les deux langues en les identifiant respectivement comme bonne, authentique ou mauvaise, pauvre et insuffisante.

Les motivations peuvent résulter d'un conflit interne consécutif par exemple à un sentiment de culpabilité de ne pas rester fidèle à la langue de ses parents, mais aussi à une perception de menace de sa propre individualité.

Dans ce dernier cas l'apprentissage de la nouvelle langue s'arrête à un point limite (variable selon les individus) qui correspond à un compromis entre l'imposition provenant de l'environnement et les résistances internes (Grinberg & Grinberg, 1987).

Durant la construction de l'identité plurilingue on assiste donc à un remaniement des propres références culturelles et identitaires.

Les processus d'intégration du Soi plurilingue permettent l'élargissement des frontières de la pensée du sujet, ils tentent d'élaborer (ou de faire coexister) les enrichissements et les conflictualités internes tout en assurant équilibre et flexibilité.

1.2 Vers une application didactique

Pour insérer ces dimensions psychologiques dans un parcours didactique, je me suis confrontée au Cadre de Réfé-

rences pour les Approches Plurielles (CARAP; Candelier *et al.*, 2012) où j'ai pu retrouver de nombreux aspects déjà décrits ici.

Le CARAP propose une liste de descripteurs de ressources en termes de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permettent la gestion de la communication linguistique et culturelle dans un contexte d'altérité aussi bien que la construction et l'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.

Parmi les descripteurs des savoir-être une section est dédiée à «Disponibilité, motivation, volonté, désir» pour s'engager dans l'action par rapport aux langues et cultures et à leurs diversités (A7/A8). On y parle aussi d'anxiété inhérente à la situation de plurilinguisme/pluriculturalisme, d'ouverture à ce qui est inconnu et inattendu, au fait d'être prêt à sentir sa propre identité menacée (à se sentir désindividué), ou à se voir attribué un statut d'outsider.

Dans la section A11 on trouve la capacité à se distancier, à se décentrer mais aussi la disponibilité et la volonté à suspendre ses jugements, ses représentations, ses préjugés par rapport à sa propre culture et à celle des autres. Sont ensuite évoquées la volonté de s'adapter, la confiance en soi, la capacité d'éprouver un sentiment de familiarité lié aux similitudes/proximités entre langues et entre cultures, la gestion de la frustration, la flexibilité et la capacité de soutenir l'ambiguïté (A13-A 15).

Enfin, nous rencontrons dans la section «Assumer une identité linguistique/culturelle propre» (A 16) des descripteurs qui invitent à accepter

une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle, à reconnaître que cette identité est un atout, à être fier et confiant en son identité historique et à respecter celle des autres et à être prêt à cueillir l'opportunité d'un enrichissement culturel que le contact avec d'autres langues et cultures peut favoriser.

2. Le voyage du héros/de l'héroïne qui voulait apprendre des langues

Lors des ateliers sur la valorisation du plurilinguisme, nous avons longuement exploré avec les classes la richesse des langues et les qualités que le plurilinguisme et le pluriculturalisme pouvaient offrir. Il était cependant important d'explorer également la complexité de cette aventure dans sa globalité. C'est pour cela que j'ai choisi de proposer aux élèves de travailler sur la métaphore du «voyage du héros», afin de favoriser leur identification au protagoniste et l'expression des aspects positifs autant que négatifs du cheminement de l'apprentissage.

«Le héros/L'héroïne qui voulait apprendre des langues» réalise, comme l'élève, un parcours de connaissance externe (découverte de la pluralité linguistique) mais aussi de connaissance interne (conscience de la dimension identitaire plurilingue), il rencontre sur son chemin des étapes qui lui permettent de progresser en maturité et en conscience.

Divers instruments ont été créés ou adaptés pour ces ateliers. Celui que je présente ici a été proposé à un groupe d'élèves âgés de treize ans et est inspiré par les travaux de V. Propp, linguiste et anthropologue russe qui a identifié des éléments ou fonctions qui se répètent constamment dans chaque récit. J'ai proposé aux élèves de s'asseoir en cercle et disposé au sol des cartes sur lesquelles étaient écrites certaines des fonctions de Propp. Le titre du récit «Le héros/l'héroïne qui voulait apprendre des langues» leur a d'abord été communiqué puis chaque élève pouvait choisir une carte et développer à haute voix une partie du récit en s'inspirant de la fonction choisie. Chaque élève devait se raccrocher à la narration déjà en cours et la poursuivre de la façon la plus cohérente possible. Pour conclure, j'ai proposé à tous ceux qui le désiraient de compléter la phrase suivante: «Une fois rentré/e à la maison, il/elle repensa à toutes les choses qu'il/elle avait apprises...» (Fonction Retour du héros).

Je transcris ci-dessous le texte produit par ces élèves et, entre parenthèses, les fonctions qu'ils ont choisies.

(Départ du héros) *Il était une fois une enfant du nom de Emmea qui devait aller à New York pour faire un échange culturel dans une famille.*

(Interdit) *Mais ses parents ne lui donnèrent pas la permission car ils croyaient qu'elle était trop petite et ils avaient peur qu'il lui arrive quelque chose.*

(Victoire) *Alors qu'elle continua à demander à ses parents, ils finirent par lui donner la permission.*

(Obstacle) *Elle part donc à New York et commence avec cette famille une nouvelle aventure.*

Une fois arrivée là-bas, ne sachant pas bien la langue, elle ne pouvait pas bien communiquer avec les personnes avec qui elle vivait et elle se sentait seule.

(Apparition de l'antagoniste) *Dans cette maison il y avait aussi un chien dont elle avait peur.*

(Manque) *Ayant peur elle ne passait pas beaucoup de temps à la maison avec la fille qui l'accueillait chez elle.*

(Epreuve difficile) *Arriva le jour d'aller à l'école, elle se sentait seule et ne savait pas comment et avec qui communiquer.*

(Rencontre avec le donneur) *Mais à l'improviste une fille se rapprocha et l'aida à être parmi les enfants de cette école.*

(Jeux) *Puis, elle commença à jouer avec ces enfants et à les connaître mieux. Alors qu'elle jouait avec les enfants elle se sentait mieux et plus incluse parmi eux.*



Pablo Picasso, Portrait de Dora Maar.

(Don magique) *Les enfants qu'elle avait connus lui apprirent à voler et lui montrèrent la ville de New York d'en haut.*

(Piège) *Il y avait aussi un garçon du nom de Enzo, il voyait qu'elle était différente de lui mais qu'elle avait plus d'amis que lui, un jour il dit à ses autres camarades qu'elle était bizarre et méchante mais elle démontra qu'il n'en était pas ainsi.*

(Retour du héros) *De retour à la maison, elle repensa à toutes les choses qu'elle avait apprises:*

- *et chercha à les utiliser dans son quotidien.*
- *heureuse d'être rentrée dans sa vie normale avec les personnes avec lesquelles elle vit et qui la connaissent depuis plus longtemps, avec qui elle se sent le plus à l'aise.*
- *et puis toutes les choses qu'elle a vécues elle les écrit dans son journal personnel pour se les rappeler pour toujours et pour toute la vie.*

Dans ce récit on retrouve de multiples aspects psychologiques présents dans le processus d'acquisition du plurilinguisme: le thème de l'isolement de celui qui ne maîtrise pas encore la langue du pays où il se trouve, le fantasme de persécution qu'une telle situation peut générer (représentée par le chien dangereux) et la réaction d'auto-exclusion pour protéger sa propre individualité. La difficulté de l'héroïne est dépassée grâce à l'aide procurée par des tiers autochtones idéalisés qui répondent à un besoin évident d'être accueillie. La crainte d'être de nouveau exclue et que sa part d'énigme, de différence, soit découverte, advient à travers le personnage de Enzo. Enzo est animé par l'envie mais il se sent aussi menacé par la fragilité et la différence de l'autre qui le renvoient aux siennes, il les rejette alors violemment pour s'en protéger, diffame l'héroïne et génère des invitations à la discrimination, ce qui n'est pas sans nous rappeler certains mécanismes du racisme. Dans la conclusion, le souvenir de l'expérience se transforme en objet interne positif et précieux qui vient enrichir la vie de l'héroïne. Toutefois,

l'intensité des émotions négatives éprouvées durant cette expérience a été telle que l'intégrité identitaire de l'héroïne en a été troublée. La nécessité de la restaurer au contact de son entourage d'origine qui en a toujours été garant témoigne de ce vécu dépersonnalisant.

3. Une métaphore pour le plurilinguisme

En conclusion d'un autre instrument didactique utilisé avec de nombreuses classes, j'ai proposé aux élèves de produire une métaphore en complétant cette phrase «Etre plurilingue c'est comme...» ou «Maintenant que je suis plurilingue je me sens comme...»

La métaphore peut solliciter la pensée par image qui comprend des composantes émotives et sensorielles. Celles produites par certains élèves expriment la pluralité, la vitalité, la liberté: *Maintenant que je suis plurilingue je me sens comme...*: «plein de couleurs différentes mais qui ont toutes les mêmes nuances», «l'eau qui jaillit et tout le monde peut puiser à mon savoir et le faire sien», «un oiseau libre de voler partout», «un papillon sur un champ de blé», «une route à plusieurs voies»... Dans certains cas, les métaphores créées soulignent les qualités intrapersonnelles de l'individu avec le sentiment d'être complet: *je me sens comme...*: «un puzzle fini», «un océan plein de langues», «si toutes les langues habitaient en moi»; un sentiment de renaissance: *je me sens comme...*: «le phénix qui meurt et ressurgit de ses cendres avec une nouvelle langue»; un sentiment d'ouverture, d'intelligence, de confiance: *je me sens...*: «plus sûr», «mûr», «ouvert», «plus responsable», «enrichi», «cultivée», «abandonné par l'ignorance et comblé de connaissance»...

Enfin, dans d'autres cas, ce sont des aspects interpersonnels qui sont valorisés comme la solidarité, le sentiment d'universalité, la fraternité: *je me sens*

comme...: «un citoyen du monde», «si j'appartenais à plusieurs peuples», «si j'étais la sœur de membres d'autres ethnies», «si je n'avais plus de limites pour m'exprimer avec les autres», «capable de parler, d'écouter et d'aider tout le monde»...

4. Conclusion

Encourager l'exploration du thème du savoir être ou de l'identité plurilingue dans le cadre d'un parcours pluriel sur les langues et les cultures est particulièrement précieux pour mieux faire prendre conscience aux élèves des mécanismes motivationnels et émotionnels à la base de l'expérience de leurs propres apprentissages et de la rencontre avec l'Autre apprenant.

La réciprocité de ces mécanismes et de ces expériences ont aussi pour effets d'atténuer les perceptions de différence et les mouvements de discrimination et de favoriser un meilleur respect et accueil des élèves engagés dans un processus d'acquisition plurilinguistique et pluriculturel.

Bibliographie

- Candelier, M. et al. (2012). *CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe.
- Freud, S. (1988). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1987). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon: Césura.

Karine Goust

Outre ses activités de psychologue (formée à Paris V) et de psychothérapeute (Ecole de Psychothérapie Comparée, Florence), Karine Goust s'intéresse au rapport entre cognition, affectivité et langage dans des contextes spécifiques comme la surdité et le pluriculturalisme. Elle conçoit et gère des projets de pédagogie spécialisée, est formatrice d'enseignants, intervient dans des conférences et publie des articles sur les thèmes de l'acquisition du langage, des apprentissages et du bilinguisme.