

De l'immigratien à ...

En complément de l'article précédent sur l'émergence d'une langue qu'il appelle 'immigratien', une sorte de 'créole immigré', Jérémie Piolat répond à la question que le comité de rédaction du Journal de l'alpha lui a posée suite à la lecture de cet article : quel travail mène-t-il avec les participants pour passer d'un texte écrit en immigratien à un texte écrit dans un français directement compréhensible par des francophones ?

Lorsque j'invite chaque apprenant à écrire un texte sur son histoire, sur ce qui lui manque de son pays sans se soucier des fautes, j'accorde beaucoup d'importance à ce premier jet où se révèle ce que j'appelle le 'créole immigré' ou 'immigratien' ; et lorsque les textes des ateliers débouchent sur une parution, je tiens à ce que les premiers jets y figurent.

Jamais l'apprenant n'écrit son texte d'un seul trait. Il écrit une première partie qu'il retravaille avec mon aide dans un second temps selon le processus que je décris ci-dessous. Ensuite, il est invité à poursuivre son texte selon la même méthode : écrire une première fois sans se soucier des fautes, puis retravailler. Les premiers jets de la seconde partie du texte laissent généralement moins de place aux erreurs.

Une fois le premier jet écrit, je demande aux migrants de lire leur texte à voix haute. C'est la première étape. Il faut que l'apprenant soit capable de se relire quelles que soient ses erreurs, ses mélanges, ses confusions, ses inventions. S'il ne peut se relire, je l'invite à réécrire son texte. C'est grâce à ces lectures à voix haute que j'ai pu progressivement développer une capacité à déchiffrer,

saisir rapidement les textes écrits en créole immigré. Sans cette pratique orale, je serais resté à jamais incapable de saisir une 'phrase mot' comme « *jnmparesdrmir* »¹.

Ensuite, j'invite chaque participant de l'atelier à lire et relire et relire, doucement, lentement, tout seul son texte et à essayer de repérer les erreurs. Dans la plupart des cas, sauf lorsque l'apprenant est par exemple un arabophone qui écrit en français sans mettre de voyelles, plusieurs erreurs sont pointées par les apprenants eux-mêmes. La première correction qu'ils apportent n'est évidemment, en général, pas complète.

Ainsi, la phrase de Kh. « *ai et maria alaj du 15 en* » (« J'ai été mariée à l'âge de 15 ans ») va passer par plusieurs phases avant de devenir une phrase immédiatement saisissable par un francophone. Elle va d'abord devenir « *jai et marie a laj de 15 an* ». Je précise que cette première phase prend en général au moins quatre heures. Je n'interviens pas ou presque, seulement pour répondre à une question :

- *Est-ce que c'est correct « maria » (le mot est désigné et non lu) pour dire « marié » ?*
- *Qu'en pensez-vous ?*
- *Je ne sais pas. C'est dur.*

- Aïe. *Que peut-on faire ?*
- *Le français dur ! Vraiment !*
- *Comment le dites-vous, « marié » ?*
- *Je dis « marié ».*
- *Comment s'écrit « é » ?*
- *Heu... Ca s'écrit 'e' (elle désigne la lettre sur le clavier de l'ordinateur).*
- *Et qu'avez-vous écrit ?*
- *... 'a'.*
- *Alors, qu'en pensez-vous ?*

L'apprenant en général hausse les épaules – ou sourit ou souffle – et se tourne vers son texte.

Lors de la deuxième phase, je passe plus de temps aux côtés des apprenants, allant de l'un à l'autre. En général, ils sont entre cinq et dix. J'insiste dans mes ateliers pour travailler en petite équipe. Nous lisons le texte ensemble. L'apprenant pointe de nouvelles erreurs mais il semble qu'il lui faut un regard extérieur pour les voir, s'assurer de leur 'errorité'.

Puis, je commence à intervenir. Je montre un mot, un groupe de mots devenu un seul mot, par exemple ; je dis que je ne comprends pas ou que j'ai du mal à comprendre et pourquoi :

- Je ne comprends pas si vous ne me lisez pas à voix haute « jai » et « alaj ». Il faudrait que vous soyez là toujours à mes côtés chaque fois que je veux relire votre texte. C'est embêtant, non ? Pour vous, je veux dire. Je devrais vous téléphoner et il faudrait que vous m'assuriez que j'ai bien compris, que vous et moi on voit, on lit bien la même chose.

Nous nous penchons sur le « jai » et le « alaj » :

- *C'est quoi « jai » ? C'est quelqu'un, c'est une action, c'est quoi ?*
- *C'est moi : « jai » !*
- *Alors, il ne faut plus dire « je vais bien »*

mais « jai vais bien ».

- *Non, non. C'est « je », « je » et « marié ».*
- *Ah d'accord. Alors pourquoi « jai » ?*

Au bout d'un moment, l'apprenante arrive à la conclusion qu'il faut écrire « jeai ».

- *Alors les deux sont inséparables ? Comme on dirait non pas « Fatima et Halil » mais « FatimaetHalil » d'un coup, un seul mot, un seul être, une seule personne ?*

Petit à petit, l'apprenante arrive à la conclusion que « je » et « ai » sont deux mots différents. Parfois nous faisons un bref voyage dans sa langue maternelle quand l'apprenant a été scolarisé dans cette langue (ce qui n'est pas souvent le cas) et regardons comment s'opère là-bas la distinction entre les mots. Et souvent nous voyons que dans sa langue maternelle le 'j' apostrophe responsable de la confusion/fusion n'existe pas. Le « je » reste « je ».

Nous en sommes alors à « je ai et marie a laj de 15 an ».

Il faudra encore du temps pour passer du « je ai » au « j'ai » et faire en sorte que cela soit intégré par l'apprenante, qu'elle puisse comprendre les raisons de cette règle et les faire siennes (« j'ai » sonne mieux que « je ai »). Il faudra du temps également pour que « j'ai et » devienne « j'ai été ». Mais il est important de remarquer que même avec son français approximatif – ça ne faisait pas longtemps, à peine trois ans, que l'apprenante avait commencé à écrire, en français –, elle avait déjà intégré le passé composé et l'utilisation du participe passé, « et » (c'est-à-dire « été »).

La phase suivante consiste à pointer ensemble toutes les erreurs. Lentement. En relisant

le texte plusieurs fois. J'invite alors l'apprenant à se débrouiller pour corriger ces erreurs. Comment peut-il faire ? Il peut chercher dans le dictionnaire. Il peut me faire des demandes relatives à une correction particulière, à une question de conjugaison par exemple. Ou encore, je peux suggérer un cours dans lequel nous découvrirons ensemble des règles relatives à la langue française. Les apprenants pourront ensuite piocher dans la matière de ce cours pour corriger leur texte. Ce processus s'articule sur plusieurs mois.

L'utilisation par les apprenants du dictionnaire de français a des conséquences assez incroyables. Si, au commencement, l'apprenant peut être paniqué, progressivement, et assez vite en fait, quasiment d'un cours à l'autre, il apprend très vite à faire son chemin dans et avec le dictionnaire (il s'agit du *Petit Robert*, en l'occurrence). La nécessité d'utiliser le dictionnaire nous amène à revoir l'alphabet, à en repenser l'utilité et à en découvrir un usage direct.

Le dictionnaire (outil 'austère') est utilisé plus souvent qu'on ne le croit dans des situations d'apprentissage où celui qui apprend doit le faire de manière autonome. Il n'est pas rare, par exemple, que certains jeunes devant purger une longue peine de prison (ou également de jeunes étudiants en philosophie) et désirant s'instruire, suivant les traces de Malcom X dans les années 50, recopient, du moins en partie (Malcom X l'avait recopié en entier), un dictionnaire. La recopie d'un dictionnaire n'est pas un acte de bachotage bien qu'il puisse sembler tel. En fait, il s'agit de découvrir les mots, la façon dont ils sont présentés, leur sens, mais également ce qui se cache derrière le

sens donné : quelle idéologie se cache là, quelle histoire des idées, quels aprioris ? Le dictionnaire est un arrêt sur image, sur les limites de l'époque. Le mot 'noir', par exemple, au-delà de la couleur, est synonyme de tant de choses négatives. Beaucoup de personnes dites de couleur sont très sensibles à cette synonymie.

Il est étonnant de voir comment certains apprenants, arrivant aux ateliers avec une relation effrayée au français et à son apprentissage, finissent assez vite par prendre leurs aises avec le dictionnaire. Assez vite, ils acceptent sans avoir l'air de souffrir, de prendre le temps de chercher un mot. Je les aide bien sûr, s'ils en font la demande d'une manière ou d'une autre. Quand la première lettre du mot cherché était l'erreur, comme 'en' à la place de 'an', par exemple. Assez vite également, et spontanément dans beaucoup de cas, ils lisent au moins une partie de la définition des mots qu'ils cherchent et trouvent.

L'usage du dictionnaire les amène également à s'autonomiser² en ce qui concerne l'acquisition d'outils qui ne sont pas spécifiquement destinés à des enfants ou des personnes analphabètes. L'un va acheter, de sa propre initiative, un dictionnaire français-persan par exemple. Puis, il va inviter un monsieur bangladais à trouver un dictionnaire français-bengali. Le monsieur bangladais ne le trouvant pas, son collègue d'atelier iranien va faire les recherches et lui trouver le dictionnaire. Un autre va acheter un roman en français. Un autre va me demander où il peut trouver un livre qu'il m'a vu lire et dont le titre l'a intéressé, *Peau noire, masques blancs* de Franz Fanon. Il le lira un peu, l'abandonnera, mais le gardera et le reprendra quelques années plus tard.

Cette étape de relecture et de réécriture des textes a des conséquences réelles et observables sur l'apprentissage du français, quel que soit le niveau des apprenants (dans mes ateliers, les niveaux sont souvent très disparates). Les apprenants deviennent les responsables, les maîtres de leur pratique de cette langue nouvelle qu'est pour eux le français (parfois la première dans laquelle ils écrivent et lisent).

Le plus important à mes yeux dans le processus que je viens de décrire est avant tout le respect que j'accorde au créole immigré dans lequel est écrit le premier jet des textes et dont les textes corrigés gardent toujours des traces :

- des expressions : « *Ce qui me touche particulièrement, c'est la vigogne. Parce qu'il y a une extermination de la vigogne pour sa laine ; et dans l'avenir, il (l'apprenante se réfère alors au mot 'l'animal') aura disparu dans la terre (mélange entre 'vivre sur la terre' et 'se trouver sous terre', être enterré ; vivre pour la vigogne signifie attirer les convoitises et donc être tuée, mourir, être dans la terre). Je le considère l'animal le plus beau du monde ; ses énormes yeux, son beau cou, la finesse de sa marche.* » (style imagé et rythmé, directement issu de l'oralité) ;
- des mots (comme « sitress » pour « stress ») ;
- des tournures : « *Dans la fête Inti Ray Mi, on tue une vigogne pour avoir son cœur.* » (au lieu par exemple de « on tue une vigogne, puis on lui enlève le cœur »). Le raccourci « tuer une vigogne pour avoir son cœur » rend compte sans détour de l'enjeu spirituel de ce sacrifice. « Avoir son cœur », ce n'est pas le prendre, ce n'est pas l'arracher, c'est le posséder par ce sacrifice.

C'est ici l'émotion de la personne qui parle.³

Ces tournures, mots, expressions apposent à la langue française la marque de l'immigration, des différentes cultures qui lui sont liées, de leurs imaginaires respectifs.

Jérémie PIOLAT

1. « *Je n'aime pas rester dormir.* »
2. *Je parle d'autonomie relative à l'apprentissage du français, cela s'entend ; je ne pense pas que les apprenants adultes avec qui je travaille aient un problème d'autonomie.*
3. *Ce choix n'est pas conscient mais on peut en rendre l'apprenant conscient en regardant avec lui ce que dit cette manière d'écrire.*



j ai bouko distoir dan menkour a dir rassemble les premiers jets de textes écrits en immigratien et leurs versions retravaillées en atelier d'écriture et de parole, d'apprentissage et de pratique de la langue française.

Ce recueil, mis en page par Marie-Anne DOZO et publié avec le soutien de la Commune et du CPAS d'Ixelles, peut être obtenu auprès de l'asbl *Exil d'avenir* : Jérémie PIOLAT

Tél : 0484 82 26 61

Courriel : immigratien@gmail.com