



Tréma

Tréma

33 - 34 | 2010

Construction identitaire à l'école

Construction identitaire à l'école

Françoise Demougin et Jérémie Sauvage



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2518>

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 1 - 8

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Françoise Demougin et Jérémie Sauvage, « Construction identitaire à l'école », *Tréma* [En ligne], 33 - 34 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2518>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Trema

Construction identitaire à l'école

Françoise Demougin et Jérémie Sauvage

- 1 Le présent numéro de *Tréma* est consacré à la « construction identitaire à l'école », à la suite d'un colloque international qui s'est tenu les 6, 7 et 8 juillet 2009 à l'IUFM de l'académie de Montpellier, réunissant pendant ces trois jours plus de cent vingt chercheurs français et étrangers. Il s'agit donc ici d'interroger, dans une perspective didactique, la « construction identitaire » de l'élève à l'école (cette dernière entendue au sens large), dont on voit bien qu'elle est à la jonction du politique et de l'éducatif ; il s'agit de la circonscrire, d'en mesurer les enjeux, les tenants et les aboutissants, d'en baliser le cheminement, d'en explorer les contextualisations.

Parler de *construction* identitaire, c'est bien prendre en compte que l'être humain est relation et que, comme tel, il est en perpétuel processus. Certes, l'école n'est pas le commencement absolu de cette construction identitaire mais elle apparaît bien comme un lieu où l'élève combine de manière nouvelle les éléments que cette construction identitaire induit ; c'est en tout cas en tant que telle que l'école est fondamentale. Comme la société, l'école a basculé dans une diversité culturelle et linguistique qui la bouscule et nous oblige de ne pas laisser la question de l'*identité* au seul politique, notamment parce que ce dernier cède souvent à la tentation de la confondre avec la seule nationalité.

Or qu'est-ce que l'*identité*, évoquée sous sa forme adjectivale dans notre titre, sinon ce qui relève à la fois du rhizome et de la racine¹ ? Rhizome procédant d'une composition d'éléments autres, et racine non pas unique, qui procéderait d'une genèse et d'une filiation, mais racine allant à la rencontre d'autres racines. Ce qui nous convie à nous demander comment être soi sans se fermer aux autres, comment s'ouvrir à l'autre sans se perdre soi-même. Où donc est le point de tangence entre des cultures composites qui tendent à l'atavisme et des cultures ataviques qui commencent à se « créoliser » ? Existe-t-il un chaos - école (pour plagier E. Glissant parlant de « chaos - monde »), où il n'y ait alors plus de repères, de quelque nature que ce soit, linguistique, culturelle ou didactique ?

Quand on parle ainsi de construction identitaire à l'école c'est en réalité le cursus scolaire entier qui est en jeu, ce temps d'apprentissage long pendant lequel l'école « construit » une personne² en même temps qu'elle façonne un élève prêt à recevoir un enseignement.

Il y a du Pygmalion dans cette institution qui prépare l'être qu'elle accueille dans ses classes à une vie intelligente en société (car il s'agit bien aussi de vivre « en bonne intelligence » avec les autres), en visant une culture commune, au sens large du terme, culture partagée et partageable, qui permette aux élèves de devenir des pairs. Ce vocable de « pair » est important car il suppose une parité qui est d'un autre ordre que la simple égalité. Au-delà en effet de l'égalité des chances, objectif toujours noblement revendiqué, il existe un autre objectif : celui de « construire » des êtres de même dignité, des êtres à qui l'on refuse tout dressage intellectuel et moral, des êtres à qui on apprend à penser.

L'exigence de socialisation si souvent brandie pour l'école n'est, on le comprend, que le pâle reflet de l'expérience cruciale et ambiguë de l'*altérité* qu'est amené à vivre l'élève en même temps qu'il construit son *identité*. S'il ne s'agissait que de « socialisation », un jardin d'éveil y suffirait sans doute, mais il s'agit bien davantage d'identité complexe à construire. Il s'agit certes pour le jeune enfant, si l'on se focalise sur lui, de vivre avec les autres dans l'espace de la classe, de vivre une expérience langagière et culturelle commune, de fabriquer des symboles (par exemple à partir des contes, des textes fondateurs, de la littérature en général) avec les autres. Mais il s'agit aussi pour lui, à travers ce qui va apparaître comme des événements de langue, des événements de lecture, des événements de savoir, de se construire soi-même dans sa propre singularité. L'identité n'est-elle pas sur la carte du même nom ce qui rassemble (par une même nationalité), et ce qui distingue par des traits différents et consignés comme uniques ? Aucune improvisation à ce stade dans les pratiques enseignantes mais du bricolage, au sens anthropologique du terme : une réponse intelligente donnée à une situation complexe. Cette réponse-là suppose une recherche, et une formation, elle ne doit rien au hasard.

Ce que l'école induit, parce qu'elle est un lieu de jeux³, de jeux⁴ et de savoirs, c'est en somme ce que l'on pourrait appeler un « positionnement transculturel » dans la mesure où elle met en tension du coopératif (le symbolique, le culturellement partageable voire universalisable) et du conflictuel (ce qui ressortit davantage à l'appropriation personnelle). Ce positionnement prend en compte la mise en tension de différentes pratiques culturelles, collectives et individuelles, et suppose une vision dynamique de l'apprentissage qui ne se limite pas à un discours théorique, général et décontextualisé. Cette mise en tension n'est pas simple à organiser, à provoquer, à nourrir, et l'histoire de l'enseignement illustre la difficulté pour les enseignants de trouver la « bonne distance ». Cette mise en tension, il est nécessaire de la commencer tôt, de manière qu'elle apparaisse très vite naturelle et que l'élève soit à l'aise dans son triple statut : dépositaire (qui reçoit et perçoit des savoirs, savoir-faire, savoir-être), critique (qui contextualise ce qu'il reçoit) et interprète (qui s'approprie et conçoit tout cela). Les deux premières perspectives relèvent d'une dimension « expansionniste » de la langue - culture légitimée par l'école, la troisième relève d'une dimension réflexive, créative, conflictuelle potentiellement. Aucun formatage là-dedans, puisqu'au contraire la prise en compte du sujet, dans ce qu'il a d'irréductible à l'autre, implique de penser les apprentissages en termes à la fois d'identité et d'altérité, en termes collectifs et individuels. Prise en compte du sujet, c'est-à-dire d'un je qui n'existe que comme interlocuteur, qui s'individue et se transindividue à la fois. L'individuation n'est pas l'individualisation : elle est la formation de l'individu en tant que, demeurant toujours inachevé, il est toujours lié à d'autres individus, à des groupes.

Evoquer une construction identitaire à l'école implique, on le voit, de poser la question de la fin assignée à l'instruction : peut-elle être autre chose que la formation d'un être

capable de penser et d'agir par lui-même, capable de se construire en relation avec les autres êtres humains qu'il côtoie, capable en somme de se distinguer définitivement de la limace⁵ ? Pour cela il apparaît nécessaire de former l'attention de l'élève, de lui apprendre à se concentrer psychologiquement pour produire une attention sociale, c'est-à-dire du lien social. Socialiser l'attention du jeune enfant c'est l'inscrire dans des circuits qui vont lui permettre d'hériter de la langue, du savoir, de la culture, de tout ce qui fait que l'humanité s'est élevée. L'enseignant n'instruit donc que pour émanciper, à partir d'un rapport vivant au savoir. Si la relation du maître à l'élève peut être faillible, parce qu'humaine, celle de la personne au savoir ne l'est pas. L'école, ce lieu précieux où commence le monde, n'est pas, ne doit pas être simple acquisition de connaissances détenues sur le mode de l'avoir. Spinoza le dit en d'autres termes : comprendre permet d'agir et à son tour l'action féconde la puissance de comprendre. Il ne s'agit donc pas de transmettre des objets morts mais de faire advenir l'autonomie de jugement et de discernement. Comment l'école peut-elle donc s'ouvrir au légitime souci (au sens de l'anglais care) de soi, compris à l'échelle de l'humanité, rendre possible la richesse de l'épanouissement du jeune enfant et faire éprouver la diversité du savoir ?

La construction identitaire à l'école renvoie donc à une triple dimension des objectifs assignés à l'école : construire un sujet pensant et agissant, construire un élève rompu aux codes didactiques en vigueur, construire un être de parole(s) existant dans l'interlocution. De fait l'identité dont il est question ici est à considérer comme la résultante de plusieurs forces agissantes, internes et externes à l'école. Cette dernière est à la fois le lieu paradoxal où s'entremêlent le même et l'autre, la répétition et l'exception, le lieu de l'ouverture de la pensée qui prouve et éprouve la diversité des lieux et des contenus, le lieu à ne confondre ni avec une « origine », quelle qu'elle soit, source d'exclusion, ni avec un « milieu » dont on aurait difficulté à s'extraire, le lieu enfin où se conjoignent l'enracinement et l'errance. L'enfant, l'élève n'est ni une plante ni un animal. L'école est un lieu de transformation de soi, de début d'un long cheminement, celui-là même, *dianoïa*, dont les grecs se servaient pour désigner la « pensée ».

Dans cette entreprise que forme l'école, ou qui lui incombe de toute façon, qui n'a par ailleurs d'autre égal, comment l'élève s'inscrit-il ? Comment échappe-t-il à cette double illusion : celle d'un moi solitaire trouvant en lui, pure de tout autrui, la vérité de son existence, celle d'un sujet collectif trouvant cette même vérité dans un au-delà des héritages culturels ? Comment l'école construit-elle une identité ? Comment une identité se construit-elle à l'école ? Quelle y est la part de ce que l'on nomme l'échec scolaire ? Autant de questions auxquelles les articles de ce numéro tentent d'apporter des éléments de réponse.

- 2 Ce numéro de *Tréma* s'ouvre sur un long article issu de la conférence plénière de Michel TOZZI. Cette réflexion permet de questionner la thématique sous l'angle de la philosophie et de la didactique, servant ainsi l'approche pluridisciplinaire souhaitée pour aborder la question de la construction identitaire à l'école. Dans un premier temps, les notions de subjectivité, de temporalité, de langage et de liberté seront interrogées. Dans un second temps, l'auteur s'attache à montrer que la pratique de la discussion à visée philosophique contribue à la construction identitaire de l'enfant comme sujet pensant, avant de revenir sur la discussion à visée philosophique comme processus démocratiquement socialisateur.

Nicole BIAGIOLI et Jean-Jacques LEGENDRE proposent ensuite de réfléchir sur le rôle des disciplines dans la construction identitaire. En s'appuyant sur les résultats d'une

importante étude internationale, les auteurs décrivent et montrent comment les disciplines scolaires sont en étroite relation avec le monde social du travail qu'elles représentent. Il devient alors nécessaire d'identifier les stéréotypes subséquents pour les faire évoluer vers une pertinence objectivée dans le cadre des apprentissages scolaires.

Dans cette perspective d'améliorer la pertinence des apprentissages, Nathalie AUGER et Martine KERVRAN proposent une réflexion sur la place du plurilinguisme dans la classe. S'appuyant sur une réflexion internationale menée au Conseil de l'Union européenne, il s'agit dans cette étude d'interroger les enseignements disciplinaires en langue étrangère. Dans la lignée des travaux de Beacco, il apparaît qu'enseigner en langue étrangère dans une discipline non - linguistique répond en partie à la complexité de l'identité chez les élèves. L'identité plurielle pourra alors, dans ces situations d'enseignement encore trop particulières, émerger au sein de situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles, avec comme finalité possible la possibilité d'envisager une didactique intégrée des langues et du langage.

Dans le cadre d'une enquête européenne également, Dominique ULMA propose d'interroger les facteurs intervenants dans la construction identitaire chez l'enseignant de littérature. Plus que celle d'un enseignant d'autres disciplines, l'identité complexe du professeur de littérature est le résultat d'une expérience de lecteur, en tant qu'enfant - élève, puis d'homme - adulte - enseignant. S'appuyant sur une enquête internationale, l'auteur questionne notamment la relation entre profil de lecteur et pratiques de lecture, expérience d'élève et postures professionnelles en devenir.

Carol BATTISTINI s'appuie quant à elle sur son travail de doctorat récemment soutenu pour se poser la question de la construction de soi à travers un dispositif de carnets littéraires. La classe de littérature peut-elle favoriser la construction identitaire des élèves et, si oui, dans quelle mesure ? L'étude repose sur une recherche action portant sur l'amélioration du désir de lire la littérature.

Au Canada, le contexte minoritaire francophone offre également un champ d'investigation très intéressant lorsqu'on réfléchit à la construction identitaire. L'étude de Mariette THEBERGE porte non plus seulement sur le domaine de la littérature mais sur l'éducation artistique. L'Office des affaires francophones de l'Ontario développe ainsi des études pour comprendre la manière dans la culture francophone minoritaire tente d'exister depuis plusieurs siècles maintenant. L'auteur invite ici à réfléchir sur les liens entre la construction identitaire d'adolescents et leur formation artistique.

Avec l'article de Sophie BRIQUET - DUHAZE, la réflexion sur la construction identitaire nous emmène dans le champ de la didactique des langues. L'auteur invite ici à s'interroger sur les relations existant entre conscience phonologique et construction identitaire. Alors que d'importantes difficultés de l'apprentissage de la lecture peuvent perdurer au cours du cycle 3, il sera question d'aborder l'existence de facteurs extérieurs aux apprentissages susceptibles de conduire un élève à une situation d'échec. Dès lors, la réflexion s'oriente sur des caractéristiques proprement individuelles, notamment identitaires. La remédiation envisageable serait alors de se focaliser sur les discours et les représentations de l'enfant - élève en difficulté, par exemple en valorisant et en faisant valoriser son image de soi.

Marlène LEBRUN et Christina ROMAIN proposent une autre étude internationale et comparée entre un terrain français et canadien. Il s'agit dans cet article de montrer comment la correspondance scolaire, considérée comme projet d'échange culturel, influence doublement sur la construction identitaire des élèves concernés (CP-CE1). Les auteurs réfléchissent alors à l'impact identitaire généré par l'acte d'écrire dans le cadre

d'une correspondance et l'impact de ce processus sur les savoirs et les savoir-faire en langues - cultures.

Se situant dans une perspective sociolinguistique, l'étude de Françoise LELIEVRE porte sur des étudiants en première année universitaire suivant des cours en anglais non-spécialiste. En analysant les représentations et les discours sur le poids des normes linguistiques et langagières, Françoise LELIÈVRE propose de réfléchir sur les conditions de réussites (scolaires ou communicatives), en réhabilitant notamment ce que TRUCHOT appelait des discours approximatifs, non reconnus par l'institution scolaire et universitaire.

En Suisse Romande comme partout dans le monde, la valorisation des langues - cultures d'origine des élèves allophones est reconnue comme un critère factoriel prévenant l'échec scolaire. Danièle FROSSARD et Anne GUIBERT montrent ainsi que l'attention portée à l'estime de soi (du point de vue des élèves) contribue grandement à la construction identitaire de l'enfant, comme personne sociale et culturelle. Les premiers résultats de la phase exploratoire de l'enquête portent sur la collaboration pédagogique entre des écoles du canton de Vaud et des enseignants spécialisés dans l'Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine (ELCO).

Mélanie KUNKEL se pose une question sensiblement proche à propos des élèves plurilingues de Francfort-sur-le-Main. Le développement de programmes italo-allemands dans les cursus scolaires a permis à beaucoup d'enfants de préserver des représentations valorisées et valorisantes de leur langue première. Sur un mode d'enquête ethnographique, l'étude cherche alors à comprendre les impacts d'un tel dispositif sur la construction identitaire des élèves d'une part, l'organisation des rôles joués par les différentes langues - cultures en classe et dans la vie intellectuelle des élèves.

- 3 Pour terminer ce numéro, Sofia STRATILAKI interroge les conditions dans lesquelles s'opère la construction des *représentations identitaires* chez des apprenants du lycée franco-allemand de Fribourg. Dans le cadre d'entretiens semi-directifs, Sofia STRATILAKI s'intéresse alors aux représentations d'élèves plurilingues à travers leur discours et leur itinéraire. Il résulte que les liens entre récits langagiers et construction identitaire impliquent un recentrage de la réflexion sur le terrain de la pluralité, tout comme ce numéro de *Tréma* tente de le faire.

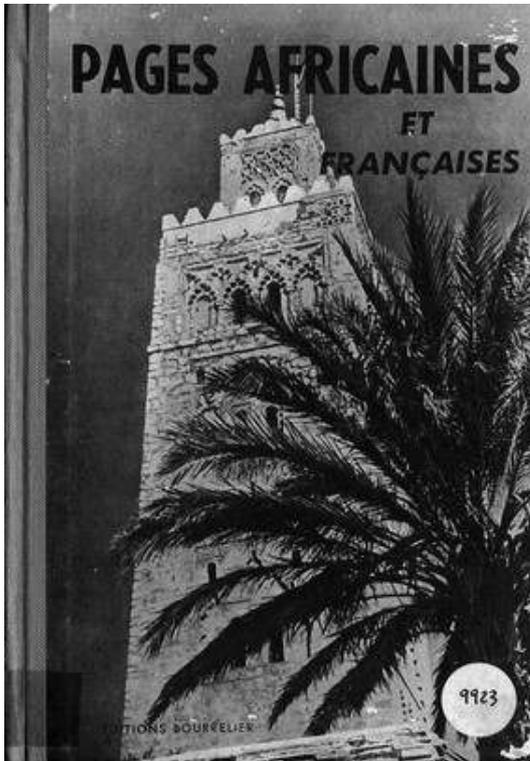


IMAGE TIRÉE DE Pages africaines et françaises / **SAUZEAU, GERMAINE ; SAUZEAU, JEAN ; CANTE, J.-A.**
PARIS : ÉDITIONS BOURRELIER, 1950. 222 P. : ILL. ; 20 CM - COUVERTURE. SOURCE : CEDRHE

NOTES

1. Avec « racine » et « rhizome » nous reprenons les deux termes utilisés par Edouard Glissant dans sa Poétique du divers.
2. On opposera personne à individu en tant que la personne est un être total qui est en réalité amoindri quand il devient « individu », c'est-à-dire être limité et limité par ses intérêts immédiats. L'individualisme, qu'il soit orienté vers la satisfaction matérielle ou vers une glorification intérieure du moi, borne l'être à ce qui l'intéresse directement. Tout ce qui dans la notion de personne élargit l'homme et le fait participer à la communauté humaine est alors supprimé.
3. Comme le rappelle le terme latin « ludus » désignant l'école.
4. Le jeu de mots vise surtout à mettre en valeur la relation entre le nous et le je.
5. Nous empruntons cette image au philosophe B. STIEGLER.

AUTEURS

FRANÇOISE DEMOUGIN

IUFM de l'académie de Montpellier – Université Montpellier 2

JÉRÉMI SAUVAGE

IUFM de l'académie de Montpellier – Université Montpellier 2