

TRAVAILLER L'ARBITRAIRE DES SIGNES DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION A LA DIVERSITÉ

Dany CRUTZEN
Université de Liège
Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs – CIFFUL

La question de l'enseignement du français comme langue étrangère et/ou seconde nous invite très rapidement à élargir notre perspective linguistique et didactique à une préoccupation beaucoup plus fondamentale : comment l'école traite-t-elle en son sein la diversité des codes et des normes ?

Ce questionnement est pour nous au centre des enjeux éducatifs de l'école contemporaine. Dans la relation pédagogique, et dans l'interaction sociale en général, nous sommes tous concernés par les multiples dissonances qui ébranlent et transforment nos paysages mentaux. A une vitesse exponentielle, le multiculturalisme ambiant – et pas uniquement multiethnique – force le passage d'une espèce de confort culturel de l'ordre du OU/OU, à une réalité plus paradoxale, à la fois plus inconfortable et plus riche, de l'ordre du ET/ET. Cette négociation des normes et des vérités, du statut même de la réalité, devient un paradigme de la pensée et du comportement : l'adaptation paradoxale s'impose à tous les humains « mondialisés », même à ceux dont la migration n'est pas géographique.

La réflexion sur le FLES¹ nous amène donc tout naturellement à interroger nos illusions d'universalité et à travailler sur les codes implicites que l'école pose comme prérequis aux apprentissages. En effet, pour apprendre, il faut d'abord être quelqu'un et être quelque part : un élève qui ne s'identifie pas est un élève qui n'apprend pas, du moins pas ce que l'école a pour mission de lui apprendre. Des normes scolaires qui ignorent la diversité conduisent un nombre important d'élèves à construire un espace/temps « *en dehors* », une espèce de *no man's land* dans lequel les repères, notamment linguistiques, risquent de se perdre.

En ce sens, travailler l'arbitraire des signes nous semble une excellente porte d'entrée pour aborder la gestion de la diversité dans la formation initiale et continuée des enseignants. Les questions très techniques liées à l'apprentissage d'une langue suscitent relativement peu de résistances identitaires car elles sont proches du vocabulaire et des représentations professionnelles de l'enseignant. Par ailleurs, le consensus est maximal sur la nécessité d'améliorer nos pratiques d'enseignement à l'égard des élèves « *qui sont en terre étrangère à l'école* ». Le propos dépasse de loin la diversité des origines ethniques, il couvre l'ensemble des différences socioculturelles et la transformation des évidences scolaires en situations-problèmes à résoudre. L'enseignement du FLES est donc une extraordinaire poupée russe qui nous amène à explorer de multiples facettes de la complexité contemporaine.

C'est ici qu'intervient notre relation à la différence, en ce qu'elle nous inspire d'effroi, d'indifférence, de curiosité, d'enthousiasme... L'école perçoit-elle la diversité comme un patrimoine ou comme une menace ? Comment répondre aux défis de l'interpénétration des normes sans craindre de se perdre soi-même ? Comment construire les normes qui permettent le travail sur les normes sans tomber dans l'anomie ? Autant de questions fondamentales qui se jouent quotidiennement dans nos classes et qui nous demandent une véritable initiation à la diversité, à la complexité, à l'*incertitude non inquiète*...

¹ FLES : français langue étrangère et seconde.

De ce point de vue, nous pensons qu'il faut envisager le FLES d'un double point de vue : la relation aux langues maternelles des élèves et la relation aux langues dites d'origine.

La relation aux langues maternelles.

En tant qu'enseignant, apprendre à déconstruire les illusions d'universalité de la langue française est une démarche formative extrêmement productive et relativement simple à mettre en oeuvre. Il n'est pas utile que nous devenions tous des spécialistes pointus de la linguistique comparée ; il est par contre primordial que nous soyons initiés à des comparaisons de codes implicites tels que ceux liés aux représentations du temps et de l'espace, au statut de la langue et de l'écrit, à la relation au savoir, à la hiérarchisation syntaxique, à la conceptualisation de l' « être » et de l' « avoir »..., autant d'évidences jusqu'au cœur même de la langue que le monolinguisme et le monoculturalisme vouent à l'ignorance.

L'approche comparative est d'abord une nécessité pour accueillir professionnellement et efficacement les élèves primo-arrivants : dans ce cas, nous sommes fort proches de la didactique du FLE, du moins dans un premier temps. Mais d'autres enfants de migrants et d'autres enfants « *en terre étrangère à l'école* » sont concernés par le passage d'une langue maternelle étrangère à la langue de l'école.

Il est ici très important de considérer la véritable langue maternelle de l'enfant, et non une mythique langue d'origine. La langue maternelle est celle que l'enfant parle avec sa mère, fût-ce une langue reconnue et élaborée, un dialecte rare, voire une inter-langue produite par d'imprévisibles interférences. La prise en compte de ce passage d'une langue à l'autre, et donc d'un code implicite complexe à l'autre est un enjeu fondamental de la formation des enseignants du maternel et du début du cursus primaire. La médiation linguistique et culturelle est un outil fondamental de prévention de l'échec scolaire, qui encore une fois dépasse de loin la question de la performance linguistique. Un enfant qui ne peut pas se reconnaître dans l'école ne peut y construire du sens et ne peut donc y apprendre les normes dominantes qui l'excluent, lui et sa famille.

Il ne s'agit évidemment pas de créer un cours de français pour russophone, un autre pour turcophone, un troisième pour berbérophone... Il s'agit de développer des stratégies transversales d'apprentissage qui tiennent compte de la non universalité des normes implicites de la langue. Cet apprentissage est en outre tout aussi pertinent pour l'élève autochtone monolingue, qui est amené à relativiser sa propre perception des évidences et donc à développer une compétence transversale de décentration.

L'éducation à la diversité concerne ici autant les élèves que les enseignants et, outre l'expertise linguistique et didactique de l'adulte, débouche très souvent sur un chantier de questionnements et de recherches en commun. C'est donc toute l'approche pédagogique qui est affectée positivement par la découverte de l'arbitraire des signes.

La relation aux langues d'origine.

Une réflexion s'impose dès lors sur la perception que nous avons des langues d'origine. S'agit-il de la langue officielle du pays d'origine de la famille ?

Pour certaines communautés, la réalité linguistique peut être extrêmement complexe. Suivant les stratégies identitaires privilégiées par les familles, parle-t-on à la maison la

langue d'origine ou la langue du pays d'accueil ? Si on parle la langue d'origine, s'agit-il d'une langue officielle, d'un dialecte plus ou moins standardisé, d'une production locale modifiée par le contact avec la langue du pays d'accueil... ? Très souvent, nous constatons que la langue dite d'origine est elle-même une langue étrangère pour l'élève.

Néanmoins, l'enjeu identitaire est ici encore très important et se pose à nouveau la question des violences symboliques infligées par l'école aux personnes dont les codes sont perçus comme une menace ou un handicap. Un travail de réhabilitation des langues maternelles et d'origine s'impose à nous sous des formes parfois inattendues. Comment expliquer que le bilinguisme français-suédois ou français-néerlandais soit valorisé et conseillé par l'école aux parents suédois ou hollandais, mais que le bilinguisme français-turc ou français-arabe soit considéré comme un frein à l'apprentissage et à l'intégration scolaires ?

Pour de multiples raisons, les ELCO² sont toujours marginalisés et ne parviennent pas à trouver leur place dans une perspective d'enseignement interculturel. De manière beaucoup plus structurelle, nos lois linguistiques limitent considérablement la possibilité de développer des enseignements bilingues et multilingues, qui sont pourtant, d'un avis presque unanime, l'avenir de la scolarité européenne.

A défaut de pouvoir développer dans l'immédiat ce type d'enseignement, il nous faut travailler activement à réhabiliter les langues d'origine et à promouvoir l'idée que c'est l'amélioration de la structuration dans les deux langues qui donne le plus de chance à la performance linguistique et à la compétence interculturelle. Il est temps de passer d'une perception « *handicap* » à une perception « *ressource* » : ce n'est pas la diversité des codes qui freine l'apprentissage, c'est sa non prise en compte.

L'éducation à la diversité passe aussi par le développement dans le cursus scolaire de cours de diverses langues dites d'origine, ciblant de manière transversale l'ensemble des élèves potentiellement intéressés, quelle que soit leur origine réelle ou présumée.

La violence symbolique sournoise qui consiste à hiérarchiser la pertinence et la valeur des langues témoigne de puissants réflexes identitaires et ethnocentriques. Elle est une atteinte grave aux valeurs et aux objectifs d'un enseignement humaniste et pluraliste. Elle est en outre un signe fort de déni pour des milliers de familles que nos discours de bienvenue convaincront moins que l'arrogance universaliste des implicites dominants.

En résumé, il faut sortir le débat sur la promotion des langues du seul contexte de l'enseignement en discrimination positive³, là où les difficultés d'apprentissage sont davantage liées à un contexte social qu'à un contexte linguistique.

Ensuite, il faut continuer de s'interroger sur l'enseignement du FLS en discrimination positive, moins pour cultiver le lien avec une mythique langue d'origine que pour tenir compte de la diversité des codes linguistiques et culturels, à valoriser en tant que patrimoine et en tant que compétence interculturelle. Dans ce cas de figure, il nous semble qu'en tant qu'enseignant, c'est notre processus de décentration linguistique qui est véritablement prometteur d'une plus grande efficacité relationnelle et pédagogique, et donc porteur d'un espace scolaire moins exclusif – moins excluant des différences.

² ELCO : enseignement des langues et cultures d'origine, faisant l'objet d'accords bilatéraux entre l'enseignement de la Communauté française de Belgique et les pays d'origine.

³ La discrimination positive désigne le statut particulier accordé par Décret aux écoles dont les publics sont reconnus comme socialement défavorisés.

A titre d'exemple.

La dissonance cognitive : pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel.⁴

Il semble que certaines difficultés linguistiques vécues par les élèves allophones immergés en culture francophone s'appuient sur des dissonances cognitives provoquées par les normes d'utilisation de la langue française. En ce cas, le concept de **dissonance cognitive**⁵ peut-il nous aider à développer des stratégies pédagogiques qui tiennent davantage compte de l'origine culturelle et linguistique des élèves ?

“ Dans les écoles, les enseignants ignorent que suivant leur groupe d'appartenance, les enfants ont été “ accueillis ” à la naissance de façons diverses et qu'ils ont été bercés dans une langue qui les structure de la même façon que les autres membres de l'ethnie, différente de celle de l'ethnie voisine et de la nôtre. Cette langue, celle de l'ethnie dans laquelle l'enfant naît, a une structure propre qui constitue le premier système logique dans lequel l'enfant doit entrer (s'il n'y entre pas, il devient autiste).

Dès que l'enfant entend et parle, la langue lui apporte des éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles mais qui serviront plus tard.

A travers les mots, se glisse à l'insu du groupe (et à celui de l'enfant) un sens philosophique propre à chaque langue. L'enfant, en apprenant ces différents mots, comprend leurs différents sens et ne pourra jamais s'en défaire : il est contraint par la langue que sa naissance lui a imposé. Il est tout aussi contraint par les différentes règles grammaticales, ou bien par l'ordre des mots. ”⁶

Ce constat, confronté à l'observation du comportement scolaire en classe multiculturelle, nous servira de point de départ pour envisager les obstacles à l'apprentissage, mais avant d'entrer dans les aspects proprement linguistiques de la question, il nous paraît nécessaire de situer la réflexion dans un cadre plus global et de préciser en quoi l'identification de dissonances cognitives peut nous être utile.

Le contexte sociolinguistique.

Le niveau de maîtrise de la langue maternelle et les caractéristiques socioculturelles de la famille sont prépondérants : le fils d'un diplomate sri lankais ou marocain ne rencontre pas les problèmes de l'immigré de deuxième génération en milieu

⁴ Extraits de *Enseignement du français langue seconde aux élèves d'origine arabe et turque : propositions pédagogiques destinées à la formation des enseignants*. Recherche commanditée par le Ministère de la Communauté française, AGERS, 1999.

⁵ Voir à la source, L. FESTINGER, *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press, 1957.

⁶ C. MESMIN, M. BA, “ La médiation interculturelle en langue ”, in *Psychothérapie des enfants de migrants*. Grenoble, Editions La Pensée Sauvage, 1995, p.25.

populaire⁷ ; par contre, les élèves de milieux populaires, autochtones ou non, ont en commun la plupart de leurs difficultés avec l'écrit.

Cependant, comme le soulignent J. DOWNING et J. FIJALKOW, "*...les caractéristiques culturelles des enfants de milieu populaire ne constituent pas en soi des freins ou des gênes pour l'apprentissage, (mais bien) dans les conditions culturelles habituelles de l'enseignement*"⁸.

Quelles sont-elles ces conditions culturelles habituelles qui entrent en dissonance avec la culture populaire ?

- Prédominance de l'écrit sur tous les autres médias.
- Parallèlement, transmission orale de contenus théoriques structurés, dont la forme et le fond reflètent les normes bourgeoises cultivées.
- Prédominance du rationnel sur l'affectif ; de la reproduction sur l'expression ; de l'abstrait sur le concret.
- Formalisme encore largement majoritaire : le sens des tâches scolaires est posé en prérequis ; le contexte est peu ou pas du tout signifiant pour les milieux populaires.

La langue en milieu populaire serait plutôt utilitaire et affective. Elle utiliserait peu l'abstraction et ignorerait la plupart des règles propres au code écrit. **Autochtone ou non, l'élève de milieu populaire se retrouve en terre étrangère à l'école** : son premier défi sera de comprendre tout simplement ce qu'on lui veut.

Pour beaucoup de familles, l'enjeu identitaire pèse lourd : quelle langue va dominer l'autre ? quand les enfants parlent une autre langue, que deviennent les parents qui ne les comprennent plus ? Autant de questions sans réponse qui font pression sur l'enfant à qui l'on demande de choisir entre sa famille et l'école.

Le contentieux historique.

Le passé colonial de la langue française lui confère, par ailleurs, aux yeux des anciens colonisés toute une série de valeurs symboliques, pas toujours des plus positives.

Dans le cas du monde arabe ou de l'Afrique noire, il est évident que les stéréotypes dévalorisants subis actuellement par les populations immigrées ne peuvent que faire écho aux attitudes racistes vécues historiquement. Dans ce contexte, le **rapport à la " langue dominante "** peut provoquer des réactions négatives subtiles.

Exemples :

- Au Liban, le français est fortement associé à la minorité chrétienne, que le système politique confessionnel, mis au point par le colonisateur, a longtemps placée en position dominante. Les classes aisées plaçaient leurs enfants dans

⁷ Ainsi, nos élèves marocains, par exemple, parlent généralement à la maison un dialecte qui ne reflète pas du tout la complexité de la langue arabe classique.

⁸ J. DOWNING, J. FIJALKOW, Lire et raisonner. Privat, 1990.

des écoles privées, où le français était enseigné par des professeurs natifs : langue des salons, celui-ci est devenu une marque symbolique de l'attachement historique à l'Occident et à la chrétienté, ainsi qu'aux privilèges qui s'y rattachent. Dans les écoles publiques, particulièrement dans les secteurs musulmans de la société, l'anglais est souvent considéré comme plus pragmatique et le français devient secondaire. Le fait de bien parler le français est presque synonyme de snobisme, ou du moins, d'une attitude dévalorisante à l'égard de la culture arabe musulmane.

Ainsi, lorsqu'on est contraint de parler le français en exil, continuer à rouler les " r " est une façon subtile, mais très symboliquement chargée, de préserver une part inviolable de son identité, de ne pas se soumettre totalement à la loi du plus fort.

- Les " Robin des Bois " de banlieues vivent parfois les contraintes de la langue française comme un symbole de leur exclusion socio-économique de la société dominante autochtone. Se soumettre aux règles de l'orthographe, de la grammaire, du code écrit, reviendrait en quelque sorte à accepter l'ordre établi qui les exclut. Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que certains obstacles à l'apprentissage relèvent moins de difficultés linguistiques objectives que d'enjeux affectifs et identitaires.

Le paradigme cartésien.

La logique cartésienne, dont la plupart des enfants autochtones s'imprègnent dès le sein maternel, est très culturellement marquée dans la langue française. Beaucoup d'autres cultures ont une **approche plus syncrétique ou globale** de la réalité et de la langue.

Exemples :

- Pour les cultures théocentriques, le simple fait de prôner le doute critique comme la seule démarche intellectuelle valide, entre en dissonance avec l'évidence de la vérité de Dieu.
- L'arabe dialectal marocain, a tendance à juxtaposer les termes, les phrases, les concepts, sans forcément expliciter les liens logiques de la syntaxe. Comme tous les dialectes, il exprime en outre plus volontiers des réalités concrètes que des abstractions.
- Le turc parlé a aussi tendance à synthétiser les idées, avec très peu de coordination. Sauf exception, il n'existe pas de propositions subordonnées telles que conçues dans les langues indo-européennes : on ne trouvera donc ni concordance des temps, ni conjonctions assurant les liens logiques.

Le statut de la langue et de l'écrit.

A tout occidental, il paraît évident que la langue est un outil au service de l'homme : on y reconnaît bien une dimension poétique, mais ses fonctions sont essentiellement

profanes et pragmatiques. Cette représentation standardisée entre également en dissonance avec d'autres valeurs symboliques de la langue.

Exemples :

- L'arabe est, d'abord et avant tout, la langue sacrée du Coran. L'association entre l'affiliation religieuse et la langue est très forte en culture musulmane : l'investissement religieux et social de la langue arabe peut avoir comme corollaire une certaine méfiance vis-à-vis de la langue française profane. Celle-ci devient le vecteur de tous les dangers que représentent la société de consommation, les médias..., mais aussi certains contenus scolaires comme les romans, les écrits philosophiques... « *Ainsi, si pour de nombreux parents maghrébins, parler français paraît nécessaire pour des raisons socioprofessionnelles, c'est aussi un geste d'allégeance à l'égard d'une société dont les façons de voir et les comportements divergent des leurs sur bien des points. La crainte que la scolarisation porte atteinte aux normes et aux valeurs culturelles de la famille peut créer chez eux une situation conflictuelle, laquelle rejillira inévitablement sur leurs enfants.* »⁹
- Certaines cultures développent en outre une méfiance vis-à-vis de l'écriture :

*“ Beaucoup d'Africains pensent encore aujourd'hui que l'écriture “ fige ” la parole et lui ôte sa force. Elle a de plus l'inconvénient de divulguer des paroles qui devraient rester secrètes et réservées à certains initiés. C'est tout l'aspect “ initiatique ” de la parole, la révélation progressive de la connaissance au fur et à mesure de la maturation de la personnalité, qui sont remis en cause par l'écriture. Dans les sociétés traditionnelles, c'est ce qui est transmis par la parole et consigné dans la mémoire qui est assuré de durer et de conserver son efficacité. ”*¹⁰

La dimension culturelle du temps.

Outre les notions de polychronie et de monochronie développées par E.T. HALL¹¹, la façon dont les langues expriment leur rapport au temps est une source permanente de diversité et d'étonnement.

Notre culture scolaire considère comme universel le temps linéaire, orienté vers le progrès. Elle le perçoit essentiellement comme une dimension non réversible, presque tangible, dont l'intériorisation psychologique et sociale permet notamment d'organiser et de planifier toutes les activités : l'horaire est en quelque sorte dans notre surmoi. Le temps est cloisonné pour définir des priorités, il peut être saucissonné... Il est aussi ce réservoir vide qu'il faut à tout prix remplir : le temps se gagne, se perd, est gaspillé...

⁹ Y. A. LEMKADEM, Les apprenants maghrébins en classe de français : entre deux logiques linguistiques. UCL, Documents du DIFR, Cahiers FLE n°3, 1993, p.2.

¹⁰ G. CALAME-GRIAULE, in J. POIRIER, Histoire des mœurs. Paris, Gallimard-La Pléiade, 1990-92. Tome II, pp.68-72.

¹¹ E.T. HALL, op.cit..

Les cultures méditerranéennes ont, par contre, un rapport au temps beaucoup plus souple. S'apparentant plus à " un point dans l'ici et maintenant " qu'à une route, celui-ci a beaucoup moins d'importance en terme d'organisation et est soumis aux priorités relationnelles. Il est moins cloisonné ; on y fait volontiers plusieurs choses à la fois... Cette perception plus globale s'accommode ainsi fort bien de ce qui nous paraît désordre.

Ces représentations culturelles du temps vont forcément avoir des conséquences linguistiques importantes.

Exemples :

- *La concordance des temps.*
Ni le turc ni l'arabe ne se préoccupe de ce genre de logique linguistique.
- *La conjugaison.*

Le turc conjugue des formes de base combinées avec le verbe " être " : son système comprend **32 formes verbales** au total, réparties en **10 classes**. Hors contexte, il est à peu près impossible de traduire littéralement les formes turques en français, car elles ne correspondent pas à nos divisions temporelles. D'autres notions que la linéarité entrent en jeu : le turc développe des aspects du verbe, tels que le duratif, l'intentionnel, l'ouï-dire, l'aoriste (idée de généralité).

L'arabe préfère à la notion de temps, celle d'**accompli/inaccompli**, et ce indépendamment de la position du locuteur¹². La conjugaison utilise en outre beaucoup de particules et les temps se construisent différemment du français. Par exemple, l'imparfait est un temps composé (accompli du verbe " être " + présent du verbe à conjuguer) ; le conditionnel n'existe pas (la condition s'exprime par une particule).

- *La flèche du temps.*

Le temps musulman serait globalement davantage tourné vers l'origine que vers l'avenir : en fait, l'avenir serait son origine.

" Selon l'interprétation traditionaliste, la Révélation coranique est le fondement du temps et de l'histoire, elle en est le commencement. Aussi la Révélation n'est-elle pas seulement le temps passé mais le temps dans sa totalité : l'hier, l'aujourd'hui et le demain. ...L'avenir constitue moins une dimension de découverte qu'une opportunité de conservation et de reprise : il n'est pas une instance de changement, mais un simple instrument d'agencement et de réagencement de ce qui a déjà été donné tout entier. " ¹³

« ...le thème central du christianisme, c'est l'union de l'homme avec Dieu, cette union étant envisagée comme un but vers lequel tout effort humain doit tendre. Le thème essentiel de l'Islam, lui, c'est l'Unité comme telle, qui existe a priori, partout

¹² Voir dans le dossier le chapitre « Les temps du passé ».

¹³ ADONIS, " Le fixe et le mouvant ", in *La prière et l'épée. Essais sur la culture arabe*. Traduit de l'arabe par Leïla KHATIB et Anne WADE MINKOWSKI. Paris, Mercure de France, 1993, p.12.

et de tous les temps, et qu'il faut simplement reconnaître, l'effort de l'homme à cet égard ne servant qu'à dégager l'Unité préexistante en lui et en toutes choses. »¹⁴

Très concrètement, Luc COLLES cite de remarquables exemples où **le PASSE et le DEVANT peuvent être conceptuellement réunis** dans la langue¹⁵.

Les verbes ETRE et AVOIR.

Plusieurs dissonances aussi flagrantes que généralement méconnues constituent des obstacles majeurs à l'utilisation correctes des verbes "être" et "avoir", par les élèves d'origine arabe et turque. A cet égard, le désespoir - parfois franchement irrité ! - des enseignants est éloquent : comment est-il possible qu'après quatre, cinq ou six années de scolarité, certains élèves ne parviennent pas à conjuguer correctement ces verbes, sans parler de leur utilisation en tant qu'auxiliaires ?

Le mystère s'éclaire lorsqu'on se réfère aux langues maternelles respectives.

En arabe dialectal, **le verbe "être" est peu utilisé** : on dira "toi gentil" pour "tu es gentil", par exemple.

Le verbe avoir n'existe pas ; on utilise la préposition "chez" ou "avec" suivie d'un pronom personnel ou d'un nom : on dira "avec moi cent francs" pour "j'ai cent francs" ou "chez vous (un) chien" pour "vous avez un chien".

En turc, **le verbe "être" est très complexe**. En général, il est exprimé par un suffixe qui varie selon le temps, le mode et la personne. Il n'existe qu'au présent, à deux temps du passé, ainsi qu'à deux formes se rapprochant du conditionnel (un temps exprimant l'ouï-dire et un temps dit "suppositif"). Pour les autres formes, il existe un verbe équivalant au verbe "devenir". Le verbe être sert d'**unique auxiliaire**.

Le verbe avoir n'existe pas. Il y a une expression équivalente, correspondant à "est existant pour moi" ou "il y a pour moi". L'élève a tendance à utiliser "il y a" ou à remplacer "avoir" par "être". Ceci vaut également pour la négation : il y a une expression équivalente spécifique.

Dans nos classes, peu d'enseignants ont conscience du caractère non-universel des formes verbales ETRE et AVOIR : elles sont enseignées techniquement comme une évidence, alors qu'elles représentent une construction complexe, sans équivalent dans les langues d'origine. Le simple fait de les présenter à la forme infinitive pose problème : en arabe, l'infinitif n'existe pas...

L'ordre syntaxique.

Là aussi, les dissonances peuvent être importantes et totalement ignorées par la logique scolaire : l'ordre syntaxique est analysé à partir de la troisième primaire, mais

¹⁴ T. BURCKHARDT, *L'art de l'Islam*. Paris, Editions Sindbad, La Bibliothèque de l'Islam, 1985.

¹⁵ L. COLLES, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*. De Boeck-Duculot, 1994, p.126.

n'est pas enseigné en tant que tel. Au départ de langues comme le turc ou l'arabe, l'exercice représente pourtant une savante gymnastique.

Exemples :

- Le turc est une **langue agglutinante**, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation : de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes.

En outre, la structure de base de la phrase est la suivante :

S – COMPL. DE TEMPS – COMPL. DE LIEU – OBJET INDIRECT – OBJET DIRECT – VERBE.

Le complément déterminatif se trouve avant le nom (complément déterminatif + nom avec un élément indiquant la possession). On dira " de ma sœur son manteau " pour " le manteau de ma sœur ", induisant en français des erreurs du type " le directeur de son fils " pour " le fils du directeur ". Lorsqu'il y a double détermination, l'élève ne sait quel élément mettre avant l'autre : " la voiture de l'ami de ma sœur " est équivalent à " la voiture de la sœur de mon ami ". En turc, on dirait quelque chose comme " ami(suffixe mon) sœur(suffixe sa) voiture(suffixe d'elle) ". On retiendra ainsi qu'en turc, tout déterminant se trouve avant le déterminé.

Non seulement le verbe se retrouve systématiquement en fin de phrase, mais on peut dire que le passage d'une syntaxe à l'autre ressemble à un véritable « **retournement de chaussette** »... L'élève doit tout penser à l'envers, ou mieux, apprendre à penser différemment selon la langue qu'il utilise.

- En arabe dialectal, la proposition relative fonctionne avec une particule invariable, qui coordonne les deux propositions. Exemple : « Tu connais l'homme avec lequel je me promène » s'exprime par quelque chose comme « Tu connais l'homme (particule) je me promène avec lui ».

La proposition subordonnée est toujours introduite par une expression invariable suivie d'un verbe conjugué. La proposition infinitive n'existe pas ; elle est remplacée par la coordination ou la juxtaposition de deux propositions : « Il pensait partir » équivaut à « Il pensait lui part ». L'interrogation s'exprime par une particule, sans inversion du sujet par rapport au verbe.

Le complément déterminatif se marque par la simple juxtaposition de deux éléments : " chaise le directeur " équivaut à " la chaise du directeur ".

« Pour expliquer en peu de mots et sans faire appel à des connaissances linguistiques particulières, ce qu'est la nature spécifique de cette langue, nous rappellerons d'abord que tout langage comporte, de par son origine, comme deux pôles, dont l'un ou l'autre prédominera sans être exclusif. Nous désignerons ces deux pôles par les termes d' « intuition auditive » et d' « intuition imaginative ». Selon l'intuition auditive, le sens d'une parole s'identifie essentiellement à sa qualité sonore ; celle-ci se présente comme le développement d'une simple formule phonétique qui exprime une action fondamentale telle que « unir », « séparer », « émerger » et ainsi de suite, avec toute la polyvalence physique, psychique et intellectuelle qu'une action-type de ce genre peut comporter. Cela n'a d'ailleurs rien à faire avec une convention sémantique ni avec des onomatopées ; l'identification du son et de l'acte est immédiate et spontanée ; et sous ce rapport le langage conçoit toute chose qu'il nomme, comme étant foncièrement action ou objet d'action.

L'intuition imaginative, en revanche, se manifeste dans le langage par l'association sémantique d'images analogues : toute parole prononcée intérieurement évoque une image correspondante, qui

en appelle d'autres, les images typiques dominant les images plus particulières, selon une hiérarchie qui se marque à son tour dans la structure du langage. Les langues latines relèvent surtout de ce dernier type, tandis que l'arabe décèle une intuition auditive ou une logique phonétique presque pure, l'identité du son et de l'acte ainsi que la primauté de l'action étant affirmées à travers tout le riche tissu de cette langue : en principe, tout mot arabe dérive d'un verbe constitué par trois sons invariables, qui sont comme un idéogramme sonore, et dont dérivent jusqu'à douze différents modes verbaux – simple, causatif, intensif, réciproque et ainsi de suite -, chacun de ces modes produisant à son tour toute une constellation de substantifs et d'adjectifs, dont le sens premier se rattacherait toujours, d'une manière plus ou moins directe, à celui de l'acte fondamental représenté par la racine trilitère de tout l'« arbre » verbal (...)¹⁶

En arabe, l'« arbre » des formes verbales, leur dérivation à partir de certaines « racines », ne s'épuise jamais ; il peut toujours produire de nouvelles feuilles, de nouvelles expressions représentant des variantes, jusqu'alors inusitées, de l'idée – ou action – fondamentale. Cela explique comment cette langue de souche bédouine a pu devenir l'idiome de toute une civilisation intellectuellement très riche et différenciée. (...)

La langue arabe n'est (cependant) pas entièrement dynamique ; elle est tissée par le verbe-action, il est vrai, mais elle a également un fond statique ou plus exactement intemporel, qui correspond à l'être et qui se manifeste notamment dans la phrase dite nominale, où le « nom » et les « prédicats » sont juxtaposés sans copule, ce qui permet de formuler une pensée d'une façon lapidaire et en dehors de toute considération de temps. La langue arabe comporte la possibilité de condenser toute une doctrine en une formule brève et concise comme un diamant. Cette possibilité expressive, il est vrai, n'est actualisée pleinement que dans le Coran ; elle n'en est pas moins congénitale de l'arabe et se reflète à sa manière dans l'art arabo-musulman, car celui-ci n'est pas seulement rythmique, il est aussi cristallin. Si, de toute évidence, la concision de la phrase arabe ne limite pas la profondeur du sens, elle ne favorise pas davantage la synthèse sur le plan descriptif : l'arabe cumule rarement plusieurs conditions ou circonstances en une seule phrase, il préfère enchaîner toute une série de phrases brèves les unes aux autres.

Sous ce rapport, une langue agglutinante comme le turc, qui s'apparente aux langues mongoles, est moins sèche et plus souple que l'arabe ; elle est nettement supérieure quand il s'agit de décrire une situation ou un paysage (...) Dans le cadre général de l'art musulman, le génie turc se traduit pas une certaine puissance de synthèse (...); ses œuvres découlent toujours d'une conception globale, elles semblent taillées d'un seul bloc. »¹⁷

Fondamentalement, on pourrait dire que l'arabe a tendance à juxtaposer en articulant par des particules tandis que le turc synthétise en articulant par des suffixes.

Les accords en genre et en nombre.

Outre le fait évident que les mots n'ont pas forcément la même identité masculine ou féminine, des dissonances apparaissent également dans l'expression grammaticale du genre et du nombre.

Exemples :

- Le turc ne développe pas la notion de genre grammatical. L'article n'existe pas. Il n'y a pas de pluriel irrégulier : le mot au pluriel se transforme par addition d'un

¹⁶ Habituellement, les linguistes considèrent plutôt que la base de la dérivation arabe est le substantif et non le verbe. Cette précision n'enlève cependant rien à l'intérêt de percevoir une sensibilité particulière à penser des familles de mots.

¹⁷ T. BURCKHARDT, *L'art de l'Islam. Langage et signification*. Paris, Sindbad, Bibliothèque de l'Islam, 1985, pp. 83-89.

suffixe, qui se prononce. L'adjectif qualificatif est invariable. L'adjectif démonstratif est un mot indépendant, précédant toujours le mot qu'il détermine ; il n'a pas de pluriel. L'adjectif possessif est un suffixe invariable. Les adjectifs indéfini et interrogatif ne s'accordent pas. En résumé, il n'y a **ni accords en genre ni accords en nombre**, ce qui induira des erreurs récurrentes comme : « on a fait des travaux », « prends ce livres », « mon classe » ou encore « beaucoup livre »...

- En arabe, tous les noms sont masculins, sauf ceux des personnes ou des animaux de sexe féminin, ainsi que les noms terminés par " a ". Le pluriel est un changement interne au mot : le mot singulier ressemble très peu au mot pluriel (ex. : kitab = livre ; kutub = livres).

Il n'existe qu'un seul article défini " al " (avec des variantes phonétiques dialectales), intégré au nom qu'il détermine. L'article indéfini ne s'exprime pas (degré zéro) ou s'exprime par « chi » (quelque chose de...), assez proche du partitif français. En outre, l'élève distingue phonétiquement mal la différence entre " le " et " les », entre " un " et " une ".

L'adjectif qualificatif se place après le nom, en répétant l'article défini : " le chien le grand " = " le grand chien ".

Ce qui ressemble le plus à l'adjectif possessif français est un pronom personnel (équivalent de " à toi ", " à moi "....), placé en suffixe à la fin du nom : " darak " (à toi) = " ta maison ". Autrement dit, le déterminant possessif français se place avant le nom, tandis que le pronom arabe se place après.

L'adjectif démonstratif est une particule invariable (particule + " al " + le nom) : l'élève a tendance à ajouter l'article en français (« ce la photo »).

De l'ensemble de ces considérations, on retiendra l'**ABSENCE DE CONCEPTS COMMUNS** comme fil rouge de la démarche pédagogique. Si l'on ajoute aux exemples choisis les difficultés particulières liées à l'utilisation des pronoms (en particulier les pronoms personnels) et à celle des marqueurs logiques et temporels, il nous semble primordial d'inclure dans la formation des enseignants **des techniques propres au Français Langue Etrangère et au Français Langue Seconde**, notamment pour expliciter et exercer au mieux les difficultés suivantes :

ETRE et AVOIR
CONJUGAISON ET VALEUR DES TEMPS
SUBORDINATION et CONCORDANCE DES TEMPS
PRONOMS (en particulier les pronoms personnels)
ACCORDS GRAMMATICaux et SYNTAXIQUES
COORDINATION et LIENS LOGIQUES

Ces techniques peuvent en effet aider l'enseignant à se décentrer par rapport à ses évidences linguistiques et au fonctionnement " instinctif " de sa propre langue.

Utiliser **l'écriture comme outil d'apprentissage de la langue et de la lecture** est une autre piste de travail. Plus un élève est en difficulté par rapport à la norme

scolaire, plus il est pertinent d'utiliser l'écriture pour médiatiser l'apprentissage. Ce que l'élève accepte de mettre sur papier, c'est-à-dire de livrer de lui-même, est un moyen privilégié de reconnaissance et d'identification des représentations, mais aussi une façon de démystifier l'écrit.

En valorisant le quotidien, l'apprentissage s'ancre dans du vécu : l'écriture sert de pont entre un code proche – le langage parlé – et un code moins familier – le langage écrit. L'élève découvre progressivement les contraintes de l'écrit (par exemple, la compréhensibilité par le destinataire) dans l'expression de ses propres préoccupations.

L'écriture est en outre un comportement actif. L'élève est acteur et sujet dans une dynamique qui l'aide à réduire l'écart entre l'école et la vie. Même lorsqu'un élève ne parle pas du tout le français, on peut faire traduire son récit de vie : l'enseignant – ou le groupe – devient le secrétaire de celui qui raconte. Ainsi ancré dans l'affectif, ce genre de récit donne du sens à la lecture. On peut parler de soi en JE ou en NOUS, de ce qu'on vit... On peut aussi – de façon moins personnelle – écrire des histoires qu'on a entendues, qu'on invente...

Enfin, **la langue maternelle des élèves doit être réhabilitée** : elle devrait être valorisée et enseignée dans le cadre même de l'école, non pas comme un gadget folklorique ou nostalgique, mais comme un outil de développement linguistique et un vecteur de reconnaissance identitaire. La négociation paradoxale entre les divers référents culturels ne peut trouver sainement sa voie que dans une société qui assume son multiculturalisme de fait et qui prend les mesures nécessaires pour relativiser son ethnocentrisme.

Plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques seront légitimées et fortes, plus les codes communs seront sainement appropriés et enrichis. ¹⁸

¹⁸ Voir à ce sujet D. CRUTZEN, A. MANCO, « *Langues d'origine et langues d'enseignement : un problème de gestion sociolinguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains de Belgique* », publié en néerlandais in J. LEMAN, *Moedertaalonderwijs bij allochtonen*. Leuven, ACCO, 1999 (à paraître chez De Boeck en français).

QUELQUES PRINCIPES DE BASE A METTRE EN DEBAT

● **APPRENDRE, c'est aller au-delà de ce qu'on sait déjà. Cela suppose une forme de rupture, où l'on devient capable de renoncer à des erreurs pour construire du neuf.**

Il est important de rappeler à quel point l'apprentissage est en soi une activité interculturelle qui suppose :

- un minimum de négociation et de liens de sens entre le « déjà là » et le « nouveau » ;
- un minimum d'adhésion aux valeurs véhiculées par les savoirs ;
- une attente minimale, à savoir une question qu'on se pose et à laquelle on cherche à trouver réponse (c'est-à-dire une capacité à transformer des consignes scolaires en questionnement intérieur) ;
- un minimum de reconnaissance et de sécurité identitaire pour pouvoir transformer l'erreur en outil d'apprentissage.

S'approprier du savoir nécessite une reconnaissance de l'identité : pour apprendre, **IL FAUT D'ABORD ETRE QUELQUE PART ET ETRE QUELQU'UN.**

Plus le décalage entre les cultures est important :

- plus il faut créer/construire une attente et du sens ;
- plus il faut mettre au jour les représentations ;
- plus il faut expliciter les implicites scolaires, linguistiques, comportementaux... ;
- plus il faut légitimer la diversité des stratégies identitaires et cognitives.

Dans ce contexte, on privilégiera donc toujours **le SENS**, dans le respect des difficultés des élèves, c.à.d. en essayant de répondre aux besoins, explicitement ou implicitement exprimés.

On aura aussi toujours à l'esprit qu'en milieu populaire, la « CULTURE DE LA RUE » prime bien souvent sur les « cultures d'origine », et que le défi consiste d'abord à créer, construire, susciter un début de rapport à l'écrit. L'adaptation aux exigences des normes scolaires et linguistiques n'est pas une question d'origine ethnique : **l'enfant de milieu populaire est en terre étrangère à l'école...**

● **La PEDAGOGIE INTERCULTURELLE n'est jamais qu'une expression particulière de la pédagogie différenciée.**

L'essentiel n'est plus de donner du renforcement en français pour que l'élève assimile plus de la même chose (« bien connaître le français ») et par là s'assimile linguistiquement et culturellement. L'essentiel est bien de permettre la construction de représentations qui donnent du sens à la diversité des codes en présence.

Ainsi, pour enseigner à John et à Mohamed, il est devenu indispensable de connaître John et Mohamed, et c'est en ce sens que la pédagogie contrastive se justifie, même si elle pose une série de questions pratiques.

Il ne s'agit pas de construire un cours de français spécifique pour les Marocains, un autre pour les Turcs, un troisième pour les Bosniaques... Il s'agit de débusquer dans la langue française des fonctionnements implicites que le locuteur natif croit universels, alors qu'ils posent problème à la plupart des apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle. Cela n'empêche évidemment pas de développer des compétences transversales qui seront utiles à l'ensemble des élèves, les natifs comme les autres. La pédagogie interculturelle est aussi une réponse transversale à l'hétérogénéité des classes.

Néanmoins, on ne soulignera jamais assez la nécessité de créer des structures d'accueil spécifiques pour les primo-arrivants. L'immersion pure et simple dans les classes, telle que pratiquée actuellement dans l'enseignement francophone, est une aberration qui rend la situation ingérable pour l'enseignant autant que pour l'élève.¹⁹

¹⁹ Les expériences québécoises proposent suffisamment de modèles à suivre, dont il est urgent de s'inspirer.

● Réintroduire LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FRANCAIS exige quelques précautions méthodologiques.

1. Il s'agit de pratiquer une **grammaire implicite**, à partir de situations réelles et non de revenir à des leçons formelles détachées de leur contexte. Faire de la grammaire « sans en avoir l'air » implique :
 - de partir du SENS (comprendre et produire du sens) ;
 - de partir de l'observation (émettre des hypothèses) ;
 - de partir d'erreurs à élucider ;
 - de procéder en spirale, c.à.d. de ne pas vouloir être exhaustif et donner toutes les règles d'un coup, mais de procéder par touches successives ;
 - d'alterner démarche inductive et démarche déductive explicite, c.à.d. de reconnaître l'importance d'un métalangage : sans systématisation, le manque de repères favorise l'insécurité dans la langue seconde.
2. Le fil rouge de l'apprentissage consiste à isoler le mieux possible ce qui, dans la langue est **prévisible** de ce qui est **aléatoire** :
 - tout ce qui est prévisible, reproductible, ré-applicable peut faire l'objet d'observations, d'hypothèses, de formulation de règles ;
 - il ne reste à visualiser et mémoriser que ce qui est véritablement aléatoire et arbitraire.
3. Une pédagogie moderne de la grammaire nous oblige à nous interroger sur la manière de traiter les erreurs. Luc COLLES nous rappelle notamment les différentes facettes de la **pédagogie de l'erreur** : comment la repérer, l'analyser, l'expliquer, la corriger ?

Nous proposons le canevas suivant pour construire la conceptualisation des règles à partir des erreurs :

- Faire formuler des hypothèses (« à votre avis... ») et faire vérifier par des exemples.
Faire produire des phrases, les grouper (correctes/incorrectes). **Faire élucider une difficulté**, puis tester les hypothèses avec d'autres exercices.
Faire faire **des classements**, même avec des élèves très jeunes : il s'agit de trouver des différences/des points communs, de définir des critères, de trouver des noms génériques.
Se mettre **en situation de recherche**, dans la peau de « détectives ».

ex. : A la découverte de ce qu'est une proposition relative :

l'enseignant répartit en deux colonnes quelques « exemples OUI » et quelques « exemples NON » ;

les élèves sont invités à faire des hypothèses au fur et à mesure ;
on complète par d'autres exemples ;
on écrit des propositions sur des bandelettes, à classer en « C'EST / CE
N'EST PAS » ;
on ne nomme qu'APRES.

- Travailler les différentes possibilités exactes et comparer : tout n'est pas blanc ou noir (il y a une marge de liberté). Inciter à trouver des exceptions, des contre-exemples.

ex. : expression du futur

ex. : un pain/le pain/du pain/son pain...

ex. : très/trop...

ex. : c'est celui qui parle qui décide où commence et où finit la phrase...

4. Dans la pratique, on ne peut séparer langue et culture. Il est donc fondamental d'intégrer dans les apprentissages la **DIMENSION PRAGMATIQUE DU LANGAGE**.

Apprendre à décoder des messages dans une langue étrangère ou seconde, c'est aussi et surtout travailler **les règles d'emploi** (dimension sociale, sémantique et discursive). Il faut que les messages soient cohérents et adaptés au contexte.

On proposera donc des situations de communication, orales ou écrites, à mettre en œuvre. On proposera ensuite aux élèves de réagir, de comparer, de débattre : « J'ai bien compris ce que tu as dit parce que...., mais... » ; « Je n'ai pas bien compris parce que... »

Cela permet notamment à l'enseignant de repérer des **objectifs obstacles** et d'y faire correspondre un travail de remédiation personnel ou collectif (si les erreurs sont récurrentes et communes).

Pour de plus amples développements, voir :

Enseignement du français langue seconde aux élèves d'origine arabe et turque : propositions pédagogiques destinées à la formation des enseignants.

Bruxelles, Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique du Ministère de la Communauté française de Belgique, 1999.

Au sommaire :

- ✓ **Pragmatique de la langue.**
- ✓ **Phonétique.**
- ✓ **Vocabulaire.**
- ✓ **Notions de mot et de phrase.**
- ✓ **Le genre en français.**
- ✓ **Infinitif. ETRE et AVOIR.**
- ✓ **Futur. Conditionnel.**
- ✓ **Les temps du passé.**
- ✓ **Les pronoms personnels.**
- ✓ **Bibliographie.**