

Introduction de l'ouvrage : *COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET SOCIOCOGNITIVES DES ENFANTS DES MIGRANTS. Turcs et Maghrébins en Belgique*, D. Crutzen et A. Manço, L'Harmattan – Compétences Interculturelles, Paris, 2003, 124 p.

**Travailler l'arbitraire des signes dans
une perspective d'éducation à la diversité**

Danièle Crutzen et Altay Manço

La question de l'enseignement du français comme langue étrangère et/ou seconde à des enfants et adultes issus de l'immigration nous invite 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, des symboles, des valeurs et des normes ?* Dans ce cadre, l'interrogation incidente est : *quelle place accorder aux langues d'origine des communautés immigrées et minoritaires au sein des systèmes d'enseignement et pourquoi ?*

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 sociocognitives 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.

Les réflexions sur les compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants, ainsi que sur le Français Langue Etrangère et Seconde (FLES), nous amènent 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 problématiques 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 de compétences à valoriser 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 ...

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

1. 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 œuvre. 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 extrêmement proches de la didactique du Français Langue Etrangère (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 ou son substitut – celle-ci pouvant être une langue reconnue et élaborée, un dialecte rare, voire une « interlangue » produite par d'imprévisibles interférences. La prise en compte de ce passage d'une langue à l'autre, et donc de codes implicites complexes à d'autres, 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 cependant pas de créer un cours de français pour arabophone, 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 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 le travail sur l'arbitraire des signes.

2. 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 l'on parle la langue dite 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, d'une langue de minorité nationale comme le kurde, par exemple, etc. ? Souvent, nous constatons que la langue dite d'origine est elle-même une langue étrangère pour l'élève.

En outre, l'enjeu identitaire est ici très important et pose la question des violences symboliques infligées par l'école aux personnes dont les codes sont perçus comme une menace ou comme 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, voire conseillé par l'école aux parents suédois ou hollandais, mais que le bilinguisme français-turc ou français-arabe soit habituellement considéré comme un frein à l'apprentissage et à l'intégration scolaires ?*

Pour de multiples raisons, les ELCO¹ 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 » des compétences sociolinguistiques des enfants de migrants : 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

¹ ELCO : Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, faisant l'objet d'accords bilatéraux entre l'enseignement de la Communauté française de Belgique (ou Communauté Wallonie-Bruxelles, partie fédérative francophone) et les pays d'origine.

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 positive², 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 Français Langue Seconde (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.

3. Le présent livre

Cet ouvrage est le reflet d'une série de réflexions et de travaux récents effectués en Belgique francophone autour de la problématique de l'apprentissage en français et en langues d'origine parmi les enfants issus des communautés immigrées marocaines et turques. Il a pour ambition d'alimenter et d'illustrer le débat actuel à propos de la place à accorder aux ressources linguistiques et sociocognitives des enfants et des familles d'origine étrangère au sein des systèmes d'éducation des pays récepteurs de migrations.

Une partie des travaux présentés dans ce volume a été présentée lors du colloque international « Français Langue Etrangère et Seconde » organisé par l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV) de l'Université de Liège (Belgique) en mai 2002.

Faisant suite à une première publication sur les « compétences interculturelles » de jeunes issus de l'immigration, dans cette même collection des éditions de L'Harmattan et voulant illustrer le versant sociolinguistique de ces dites compétences, les contributions du livre s'ajoutent aux importants efforts d'enseignants, de formateurs et d'éducateurs à la recherche des voies d'articulation positive entre, d'une part, les ressources culturelles des familles immigrées et minoritaires et, d'autre part, les connaissances et les valeurs que propose l'école dans le pays d'accueil.

L'ouvrage se focalise donc en particulier sur deux populations issues de l'immigration. Ces populations, les personnes turques et d'origine turque, ainsi que les personnes marocaines et d'origine marocaine, constituent en Belgique l'essentiel de l'immigration extra-européenne.

Dans l'espoir de se rapprocher le plus possible des réalités quotidiennes des acteurs de terrain, les différents chapitres de ce livre ont été proposés en primeur à un vaste panel d'enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation, des professionnels concernés par les populations étudiées. Leurs remarques et critiques ont été intégrées dans la rédaction finale.

Si cet ouvrage n'offre pas un guide méthodologique à proprement parler, il contient néanmoins un argumentaire détaillé qui, nous l'espérons, permettra à des enseignants, des

² La discrimination positive désigne en Communauté Wallonie-Bruxelles le statut particulier accordé par décret aux écoles dont les publics sont reconnus comme socialement défavorisés.

responsables du monde de l'éducation, des chercheurs et à des étudiants de contribuer à transformer un certain nombre d'*a priori*.