

Apprentissage, diversité culturelle et didactiques

René Tarin
Lycée Masséna (Nice)

L'intérêt pour les questions pédagogiques et les problèmes éducatifs liés à la diversité culturelle ne constitue pas une préoccupation récente pour l'auteur de ce texte. Concrètement, il date de la fin des années soixante et dix lorsque, coopérant culturel en Amérique latine, j'utilisais les méthodes de français langue étrangère (FLE) élaborées par le Crédif¹ pour enseigner le français aux étudiants de l'École Normale Supérieure Enrique Finot de Santa-Cruz de la Sierra, en Bolivie. Je faisais alors régulièrement le constat que d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne recouvraient pas toujours la même réalité sociale et culturelle pour mes interlocuteurs. Dans un certain nombre de cas et de situations de communication, du français à l'hispano-américain, les mêmes éléments du lexique généraient des systèmes de représentations singuliers. La langue, outil de communication, traduisait inévitablement une spécificité culturelle, un mode d'analyse particulier.

Le discours et les illustrations des méthodes² élaborées à Saint-Cloud s'avéraient ainsi parfois inopérants. Mes élèves participaient, produisaient souvent la réponse attendue, mais, il fallait bien l'admettre, attribuaient parfois aux mots utilisés des significations qui n'étaient pas celles que j'espérais. Du contresens à l'expression patente et volontaire

¹ Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du français. Illustre pionnier de ce champ de recherche et victime de son immense succès (multiplication des filières de FLE dans les Universités, développement de centres de recherche concurrents, par exemple le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres etc.) le CREDIF, initialement implanté à l'ENS de Fontenay/Saint-Cloud, a cessé ses activités depuis 1996.

² C'était alors le règne incontesté des méthodes SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Désigne une série d'options méthodologiques, résultats des travaux de P. Gubérina et P. Rivenc, concepteurs de la première méthode audio-visuelle appliquée à l'enseignement du français langue étrangère (*Voix et Images de France*, Crédif-Didier, 1972). Voir René Tarin, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Bruxelles, édition Labor, 2006, (chapitre 5).

d'un autre sens nous utilisons les mêmes signifiants³ (les mêmes mots), les mêmes attitudes communicatives mais au service de signifiés (de concepts) différents. Un discours, une situation de communication supposés clairs, s'avéraient ainsi source de malentendus. Quelques années plus tard, formateur de FLE, je faisais le même constat dans les classes d'application des divers stages de formation à la didactique du français langue étrangère organisés en France à l'Université Paul Valéry, Montpellier III.

Chez beaucoup d'enseignants de FLE, la prise de conscience de cette difficulté à communiquer et de ce phénomène récurrent, expression manifeste d'une interférence culturelle et d'un brouillage du sens, n'est généralement pas immédiate. Une classe de français langue étrangère vivante et dynamique, où les élèves participent, suffit souvent pour rassurer le professeur sur le bon déroulement de l'apprentissage et l'efficacité de son enseignement. Ce n'est que fortuitement, dans une nouvelle situation de communication et à l'occasion du réemploi d'un élément du lexique, d'une structure grammaticale, d'une expression idiomatique etc., supposés acquis que le problème se manifeste.

Les considérations jusqu'ici évoquées constituent l'un des aspects de la pédagogie de l'enseignement du français à l'étranger. Au-delà de la didactique d'une discipline, elles soulignent surtout l'intérêt d'une prise en compte de la diversité culturelle pour une communication réussie.

Mais les problèmes pédagogiques et éducatifs posés par l'enseignement du français à l'étranger intéressent aussi désormais l'Éducation nationale en France. Comme dans les établissements d'enseignement français de l'étranger, dans le système éducatif en France (en métropole, mais aussi dans les départements, les territoires et collectivités spéciales d'outre-mer), enseignants des structures d'accueil pour élèves étrangers, formateurs pour migrants, professeurs de français langue étrangère, enseignants-animateurs dans les ZEP, conseillers principaux d'éducation etc., tous à un moment ou à un autre de l'apprentissage, et à des degrés divers, sont confrontés à ces problématiques spécifiques. La problématique de la communication interculturelle est devenue l'une des caractéristiques du système éducatif français actuel⁴.

Elle concerne tous les élèves de langue et de culture d'origine étrangère, nombreux désormais, et touche une grande partie de nos

³ Nous reprenons ici la terminologie saussurienne qui associe signifiant et signifié dans la définition du signe linguistique. Voir F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Payot, 1916.

⁴ Ailleurs dans le monde, et pas seulement en Europe, dans le système éducatif comme dans la société, d'autres pays sont aussi confrontés au problème de la gestion de la diversité culturelle et du dialogue interculturel (Canada, Australie, États-Unis, Afrique du Sud, Paraguay etc.). Signe des temps, le développement par exemple des *Cultural Studies*, *Ethnic Studies* (*American Indian Studies Program*, *Asian American Studies Department*, *Black Studies Department*, *Chicano Studies*, *Raza Studies* etc..) dans les Universités américaines. Dans certains pays, l'importance sociale et politique du multiculturalisme y a parfois conduit à l'adoption de constitutions multiculturelles.

établissements d'enseignement⁵. La diversité culturelle et l'hétérogénéité du public scolaire dans notre système éducatif sont donc aussi au cœur de cette réflexion.

Le concept d'hétérogénéité du public scolaire renvoie tout naturellement à celui d'inégalité mais aussi de différence et de diversité. Inégalité devant le savoir et la culture tout d'abord. On parle alors volontiers de différence de « niveau » appréhendée en termes de maîtrise d'un certain nombre de connaissances indispensables mais aussi de compétences attendues (raisonnement logique, capacité à argumenter, à conceptualiser, etc..).

L'hétérogénéité du public scolaire est aussi et souvent celle de la diversité culturelle. La juxtaposition de multiples nationalités au sein de la communauté scolaire pose ainsi régulièrement un certain nombre de problèmes. Problèmes de communication tout d'abord, liés à l'insuffisante maîtrise de la langue française. Mais au-delà de la maîtrise d'un système linguistique destiné à échanger des significations, la langue outil de communication est aussi un mode d'analyse de l'expérience humaine, analyse spécifique à chaque communauté culturelle. En situation de communication interculturelle, la langue véhiculaire utilisée pour communiquer (ici le français) peut être aussi bien source d'incompréhension que d'interprétation erronée de comportements inattendus, expression manifeste d'un brouillage du sens et des codes sociaux. En milieu multiculturel l'origine d'une difficulté à communiquer et à se comprendre s'enracine souvent au cœur même de la spécificité culturelle. Elle porte sur un certain nombre d'« objets sociaux » générateurs de représentations qui touchent à l'identité. C'est là le lieu d'expression de la dimension axiologique de la culture, celui de l'interprétation des attitudes⁶ et des connotations. C'est une dimension essentielle de la compétence de communication, concept qui tend à devenir un thème central de la réflexion sur la didactique des langues, et notamment de la didactique du français étranger ou langue seconde.

Il faut enfin rappeler que l'hétérogénéité des niveaux recoupe trop souvent celle des catégories sociales⁷ et des groupes ethniques. Principe de l'égalité des chances et souci d'efficacité pédagogique soulignent alors l'impérieuse nécessité d'une prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire et de la diversité culturelle. Comme tous les élèves en difficulté, les élèves étrangers doivent, lorsque cela s'avère nécessaire, bénéficier des différents dispositifs d'aide et de soutien. Mais au sein de ces dispositifs ou dans le cadre de structures qui leur sont réservées, la prise

⁵ Voir René Tarin, *op. cit.*, chapitre 1 et 2.

⁶ En France, et notamment pour prévenir toute dérive communautariste, une pédagogie interculturelle ne saurait par exemple faire l'économie d'une réflexion sur des objets sociaux qui touchent à l'identité nationale et générateurs du sentiment d'appartenance à la Nation. Le débat sur religion et laïcité en fait partie (voir René Tarin, *op. cit.*, chapitre 3).

⁷ Voir Bourdieu. P. et Passeron. J.C., *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970 et *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

en compte de la dimension culturelle doit faire l'objet de traitements et d'approches spécifiques. *Réhabiliter la dimension culturelle dans tout processus d'apprentissage est un apport essentiel de la psychologie cognitive et toute didactique en milieu multiculturel ne saurait en faire l'économie.* Les processus cognitifs et les modes d'acquisition du savoir influencés par la culture, l'hétérogénéité du public et la gestion de la diversité culturelle, tels sont les axes de la réflexion abordée dans l'ouvrage que nous venons de publier aux éditions Labor sous le titre :

Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, Bruxelles, éditions Labor, 2006.

Apprentissage singulier et diversité culturelle, cultures et communication, éducation et pédagogie interculturelles, perception et représentations sociales, apprentissage avancé et compétence de communication, diversité culturelle et didactique de la langue, autant de domaines qui structurent la réflexion développée au fil des différents chapitres.

La nature et les enjeux de la réflexion abordée posent avec acuité le problème de la formation⁸ des enseignants et de tous les éducateurs confrontés à la diversité culturelle du public scolaire. La sensibilisation à l'accueil des élèves non francophones mais aussi de tous les élèves d'origine étrangère est incontestablement une des priorités. Le savoir-faire dans la gestion de la diversité culturelle en est une autre⁹. La gestion de la diversité culturelle doit être l'objet d'approches spécifiques et relève de divers champs disciplinaires bien identifiés (linguistique, sociolinguistique, psychologie et psycholinguistique, ethnologie, anthropologie sociale et culturelle etc..) susceptibles d'éclairer les pratiques langagières et comportementales des populations étrangères concernées. Chez tout individu, la capacité à communiquer est loin de se limiter à la détention d'un capital linguistique. Elle relève aussi d'un capital communicationnel¹⁰ dont la culture constitue le substrat. *La culture donne les clés et le sens. Car la langue traduit aussi le fait culturel et communiquer consiste toujours à négocier des significations culturelles*¹¹(paroles, symboles, attitudes, gestes, posture etc..). Prendre en compte la diversité culturelle

⁸ Tel est l'objectif des réflexions et propositions développées dans *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*, Bruxelles, Labor, 2006, auquel nous renvoyons le lecteur. Ce livre s'adresse aux praticiens de l'Éducation, aux formateurs (IUFM, CASNAV, Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, département des Sciences de l'éducation des Universités, didacticiens du FLE) et aux étudiants des IUFM et de Sciences de l'éducation, candidats aux divers concours de recrutement des enseignants de l'Éducation nationale.

⁹ Cette question est désormais au centre du champ éducatif. Un exemple : « École et diversité », sujet du concours externe de conseiller principal d'éducation à la session 2001. Voir aussi le B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002 et les divers numéros de la *Note d'information* de la Direction de la programmation et du développement consacrés aux nouveaux-arrivants.

¹⁰ Voir René Tarin, *op. cit.*, 2006, chapitre 2, 4 et 5

¹¹ Voir René Tarin, *op. cit.*, 2006, chapitre 3 et 4.

des élèves est une nécessité pédagogique pour la réussite des apprentissages. C'est aussi une véritable exigence intellectuelle. Car, faut-il le rappeler, dans sa singularité et dans sa variance chaque individu est la forme entière de l'humaine condition¹². Indifférent à la contingence du temps et de l'espace chaque homme est l'expression manifeste de l'universel singulier.

¹² « L'oblique a conquis le général. L'universel niche dans le singulier. » (Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Editions F. Bourin, 1991, p. 247.