



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Tabouret-Keller, A. (1988). Les difficultés de la notion de simplicité en matière de langue et de culture. *Bulletin CILA*, 47, 36-42. <https://doi.org/10.5169/seals-977997>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Andrée Tabouret-Keller, 1988

Les difficultés de la notion de simplicité en matière de langue et de culture

La pédagogie de l'instruction primaire, telle qu'elle fut instaurée vers la fin du 19^e siècle dans la plupart des pays en Europe, se fondait sur les deux préceptes suivants: «une seule chose à la fois» et «du simple au compliqué». Au cours du présent siècle, ces préceptes ont été bousculés dans l'enseignement des langues vivantes comme dans la plupart des disciplines. La didactique des langues s'est transformée pour des raisons théoriques: l'objet langue est devenu un objet systémique: elle s'est également transformée en rapport avec l'évolution des moyens de communication: aux possibilités de l'oral et de l'écrit sont venues s'ajouter celles de différentes machines, de la radio au magnétophone, de la télévision au vidéoscope. Des méthodes d'enseignement, plus prometteuses les unes que les autres, se succèdent sans échapper dans certains cas à des objectifs plus commerciaux que didactiques. Comment poser aujourd'hui la question de la simplicité à l'école alors que le public scolaire lui-même s'est, lui aussi, profondément transformé et qu'un autre avatar de l'histoire économique et politique du 19^e siècle, – «une langue, une culture, une nation» –, ne peut plus être soutenu face aux réalités contemporaines de l'intrication des populations et des cultures et face à des idéologies de la différence, que celle-ci soit niée, décriée, non tolérée, ou au contraire respectée. Ainsi les difficultés liées à l'emploi de la notion de simplicité sont elles-mêmes foisonnantes. Il conviendrait, par exemple, de traiter des incidences pédagogiques des nouvelles technologies, voire plus généralement de leurs incidences sociales, je n'en ai cependant pas la compétence. Pour tenter d'illustrer mon propos, je me limiterai à deux disciplines des sciences de l'homme et de la société, la linguistique et l'anthropologie, en raison de leur impact sur nos manières de penser les contacts entre langues et entre cultures et en raison des profondes transformations qui les ont affectées au cours de ce siècle. J'essaierai ensuite d'aborder le cas des enfants de migrants et, plus généralement, celui de l'abord de la langue autre et de la culture autre à l'école.

Linguistique et sciences du langage

Au cours de la première moitié de ce siècle la linguistique s'est établie comme une discipline autonome, face à la philologie ou à la grammaire comparée, par exemple. Les langues peuvent être étudiées en elles-mêmes et pour elles-mêmes comme des entités systémiques dont les unités ne sont

plus définies à partir des qualités physiques des vocables mais par leurs propriétés différentielles au sein du système. Dans la langue, il n'y a que des différences (cf. par exemple, MARTINET 1967).

Une des représentations de la langue qui se dégage d'une telle proposition est celle de la langue en tant que système fini. Bien des applications en didactique des langues en découlent, par exemple la construction d'inventaires phonétiques finis. En découlent plus généralement les manières de présenter la langue à apprendre en s'appuyant sur les méthodes de la linguistique contrastive pour montrer que des inventaires issus de deux ou de plusieurs langues, phonétiques, sémantiques, lexicaux... ne se superposent qu'incomplètement et ne se correspondent que relativement. En découlent aussi les manières d'aborder les écueils de l'apprentissage par l'étude des interférences, par l'analyse de nombres de «fautes» comme des accidents du contact systémique. Il ne s'agit donc pas de sous-estimer les portées pédagogiques d'une telle approche.

Au cours de la seconde moitié de ce siècle, cependant, surtout après 1960, l'étude de langues que l'on connaissait jusqu'alors encore insuffisamment comme les langues créoles, l'étude aussi de situations où des langues en contact sont soumises à des processus d'évolution rapides, comme dans le cas de la formation de pidgins, ont attiré l'attention des linguistes sur la complexité des processus de contact qui se jouent à la marge des systèmes et qui en quelque sorte les débordent. Le cas aujourd'hui bien connu de maints créoles, anciennement établis, dans leurs rapports à la langue dont ils tiennent l'essentiel de leur substrat lexical (cf. MÜHLHÄUSLER 1986), est un exemple de telles situations de contact: entre les deux langues, le créole et la langue normalisée, se constituent des champs continus d'emplois où il devient difficile d'attribuer tel emploi à tel système; c'est le cas, par exemple, du créole de la Jamaïque et de l'anglais, et dans une certaine mesure de celui de la Martinique et du français. Même dans notre expérience quotidienne la manière dont des jeunes bilingues «mélangent» leurs deux langues, que ce soient le français et le suisse allemand, le français et l'alsacien dans des régions traditionnellement bilingues (cf. GARDNER-CHLOROS sous presse), ou que ce soient l'italien et l'allemand, le portugais et le français dans des groupes de migrants, met en lumière des processus qui font liaison entre les deux systèmes. Ce sont de tels processus que nos collègues G. LÜDI et B. PY (1986) ont décrit sous le couvert de la notion de *transcodique* et dont ils ont montré les propriétés spécifiques. L'ensemble des processus de ce type me conduisent à proposer de considérer les langues comme des entités systémiques à bords flous. S'il n'est pas question de revenir sur les propriétés systémiques des langues, il semble intéressant de les concevoir comme des ensembles dont seules les circonstances font des pro-

ductions finies, par exemple l'isolement géographique d'une population, mais bien plus aujourd'hui les conséquences des politiques de normalisation des langues, en particulier par le biais de formes écrites uniformisées, valables chacune pour un vaste ensemble de parlers fort divers.

L'étude des situations de contact, donc des situations linguistiques et culturelles complexes, a également attiré l'attention sur les composantes sociologiques et psychologiques de toute parole: prendre la parole ne se laisse pas réduire à la seule communication du message mais inclut dans le même temps une production complexe de sens, où se signifient des identités socialement instituées avec leurs enjeux, et souvent leurs contradictions, où se signifient également les accrochages du sujet parlant, pris comme il l'est dans les défilés d'une production signifiante dont il ne saurait assurer la maîtrise (cf. LE PAGE & TABOURET-KELLER 1985).

La mise en chantier de vastes sciences du langage sont un effet des transformations que nous venons d'indiquer et qui aboutissent d'une part à interroger la notion de finitude des langues en tant que systèmes et d'autre part à introduire, voire à mettre au centre de l'attention du chercheur contemporain, le sujet parlant (cf. HAGÈGE 1985).

De l'anthropologie à la question des fondements possibles d'une science de l'homme

Au cours du 20^e siècle l'anthropologie est également marquée par de profondes transformations: des cas bien plus nombreux de sociétés humaines sont connus, leurs cultures, leurs langues sont décrites de manière plus détaillée, des modèles théoriques sont élaborés, en particulier à partir du principe structural, qui conduisent à dépasser les intuitions phénoménologiques et à poser des grilles d'intelligence dont la validité semble transculturelle (cf. LÉVI-STRAUSS 1949; 1958). Cette évolution se situe dans une période qui peut se caractériser comme celle du post-colonialisme, en réaction contre les formes des colonialismes telles que les ont connues le 19^e siècle et les siècles précédents, avec leur inhumanité sans détour. Le discours de notre temps est celui des idéaux égalitaires, voire de la non-différence. De telles affirmations, avec leurs connotations d'humanisme, ne sont cependant pas sans revers: si au niveau de l'humanité des hommes, tous sont logés à la même enseigne de modes d'existence symboliques sur fond de langue, les univers langagiers et culturels ainsi produits ne se recouvrent pas et de telles différences il faut prendre acte. Prenons acte aussi de ce qu'à certaines formes d'égalitarisme que présupposent les sociétés industrialisées, avec leur production d'individus égaux, libres et fraternels, les

sociétés non-industrialisées offrent différentes formes de résistance, sans compter le fait que les moyens de l'industrialisation ne leur appartiennent pas mais restent sous le contrôle des pouvoirs industriels (cf. LEGENDRE 1983).

Si l'on a pu croire que l'ethnographie des sociétés «primitives» viendrait apporter les compléments et ouvertures indispensables aux conceptions nécessairement ethnocentriques des colons, nous savons aujourd'hui que nos propres sociétés posent autant que les «primitives» la question de la précarité humaine que la «civilisation» dite «de consommation» non seulement ne résoud pas mais qu'elle met en relief avec une extrême acuité. Beaucoup plus sûrement que l'anthropologie elle-même, c'est sans doute la psychanalyse qui a contribué jusqu'ici à ce que je propose d'appeler une anthropologie de la précarité à laquelle pourrait introduire le travail de S. FREUD (1929) sur *Le malaise dans la civilisation*. Les découvertes de l'anthropologie et celles de la psychanalyse (cf. FREUD 1921; LACAN 1978; 1986) conduisent à différencier de la fonction principale que l'on attribue traditionnellement au langage, à savoir la fonction de communication, une fonction d'inscription qui assure l'humanisation des générations successives et qui a maintenu jusqu'ici les agissements des hommes dans des limites qui ont assuré leur survie. Cette fonction repose sur des ensembles institutionnels fort divers selon les époques et les sociétés, des systèmes d'alliance et de parenté des sociétés dites «primitives», aux systèmes juridiques d'un déroutant enchevêtrement de nos propres sociétés, qui tous interviennent dans la définition des espaces symboliques constitutifs du mode d'existence humain, quels que puissent être par ailleurs leurs singularités et le dogmatisme qui généralement les caractérise (cf. TABOURET-KELLER 1984; LEGENDRE 1985).

Reste posée alors la question des fondements possibles non pas des sciences de l'homme et de la société, faites d'un amalgame de disciplines qui nécessairement parcellisent, voire oblitérent la spécificité de nos problématiques, mais d'une science de l'homme. Selon ce qui précède, ces fondements ne sauraient en toute rigueur, être autres que la condition langagière comme nécessaire et suffisante de la spécificité humaine.

Langue autre et culture autre à l'école

Les grands mouvements dans les connaissances et dans les idées, où nous nous trouvons pris, ne sont pas de ceux que l'on perçoit au décours de la vie quotidienne; il faut l'extériorité d'un colloque comme celui-ci pour avoir l'occasion de tenter d'en cerner les orientations. Dans la vie de tous les jours, les questions se présentent à nous sous des dehors différents. J'ap-

prends par exemple que si en Suisse actuellement 17% des élèves en cours de scolarité obligatoire sont de nationalité étrangère, à Genève c'est le cas pour 41% d'entre eux.

Dans une enquête organisée en 1985 par le Groupe Consultatif du Comité Français pour l'UNICEF sur l'image de l'étranger, les sept questions suivantes ont été posées à de nombreux enfants dans de nombreux pays: Qu'est-ce qu'un étranger? Que fait un étranger? A quoi reconnaît-on un étranger? Aimerais-tu être un étranger? Quel étranger voudrais-tu être? Quel(s) étranger(s) aimes-tu? Quel(s) étranger(s) n'aimes-tu pas? J'ai eu l'occasion, en ce qui me concerne, d'examiner des réponses d'un lot d'enfants de 28 pays différents. En Europe, l'étranger est bien souvent le travailleur migrant. Dans le canton de Genève, à quoi reconnaît-on l'étranger? «Un qui travaille sans arrêt», «celui qui cherche du travail» ou «qui réclame des sous». Plus généralement une tendance se dessine qui dans les pays du Nord de l'Europe fait de l'étranger un homme venant d'un pays plus au Sud à la recherche de travail, et dans les pays du Sud un touriste qui se reconnaît à son appareil photographique et à ses «cheveux jaunes». Si le rejet dessine un tableau où le stéréotype prend place facilement il semble cependant que ce ne sont ni l'origine, ni la couleur, ni la nationalité qui en tant que telles sont rejetées, mais un malaise profond dans nos sociétés que l'immigré vient à personnifier. Rouage mineur, mais souvent indispensable, dans la production, dans la vie urbaine, l'immigré est en même temps celui qui apparaît comme étant de trop, en surnombre, des points de vue de l'emploi, du chômage, ou encore des deniers publics.

Le côtoiement de populations diverses, avec les représentations qui peuvent l'accompagner, n'est pas un phénomène nouveau, à des échelles différentes il est sans doute aussi ancien que les établissements humains. Mais nous avons à affronter les questions qui peuvent en résulter dans le cadre de nos sociétés, hautement normalisées, bureaucratisées et industrialisées. C'est sur le fond de telles conditions que se pose la question de la simplicité, même quand l'école et la salle de classe permettent de s'en distancer. Les remarques qui suivent devraient permettre de situer cette question.

1. Dans nos sociétés, les finalités de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ne recouvrent pas celles de l'éducation civique ou celles d'une formation à la réflexion éthique. La réussite pédagogique est généralement mesurée à des connaissances instrumentales et la poursuite concomitante d'autres résultats reste problématique. Ainsi les programmes d'immersion mis en place au Québec ont bien réussi à produire des jeunes gens très à l'aise dans leur première langue l'anglais et dans leur seconde langue le français, mais ont failli dans le projet d'obtenir également le rapprochement et la fréquentation continue de ces jeunes gens avec ceux des milieux

francophones pourtant présents dans leur environnement immédiat (cf. SWAIN & LAPKIN 1982).

2. Les ambitions des programmes de la scolarité primaire apparaissent aujourd'hui, dans bien des pays européens, comme démesurées. Il n'est guère possible d'explicitier toutes les connaissances, faudrait-il donc expliciter la manière dont elles font système? Cela ne paraît guère plus réaliste, par contre il ne paraît pas impossible, et il serait sans doute même souhaitable de tenir compte des connaissances des enfants qui aujourd'hui se sont profondément modifiées par l'impact des grands moyens de communication et par les nécessités complexes du mode de vie urbain qui est dorénavant celui du plus grand nombre.

3. L'enseignement d'une autre langue et d'une autre culture semble confronté à deux choix pédagogiques extrêmes (cf. PRIEUR 1987). Celui où l'on opterait pour des abords métalinguistiques et métaculturels: l'on enseigne à propos d'une langue ou d'une culture, l'on fait apprendre sur elles. Et celui, au contraire, de la mise en acte par une pleine participation: l'on enseigne et l'on fait apprendre dans la langue, dans la situation culturelle. Les réalités de l'école comme lieu institutionnel, les réalités de la psychologie des enfants, bien loin d'être transparentes aujourd'hui, quoi qu'on ait pu en dire, rendent impossibles des choix aussi tranchés et c'est donc une solution mixte qui pourrait sembler préférable. Il conviendrait alors de distinguer la simplification que chacune des deux solutions extrêmes implique de la simplicité qui après tout n'est pas contradictoire avec la mixité.

4. La loi de la chute des corps peut apparaître comme simple, de même aussi la formule de la relativité d'Einstein. En fait, il s'agit de constructions théoriques dans les deux cas, et qui opèrent à un niveau élevé d'abstraction. Dans les domaines de la linguistique et de l'anthropologie nous ne parvenons pas à des formulations de ce type; la notion de simplicité telle qu'elle apparaît dans la formulation d'universaux concernant la syntaxe (et donc l'acquisition du langage) par CHOMSKY (1965) est loin d'être rigoureuse: elle confond, par exemple, des données culturelles et des données biologiques ou encore elle se fonde sur des grammaires «adultes» pour inférer à des grammaires «enfantines». Les processus de simplification qui seraient à l'œuvre dans l'émergence des pidgins résistent eux aussi à la formalisation à cause de la difficulté à distinguer dans ce cas entre critères formels et critères de contenu.

Université Louis Pasteur
LADISIS UA du CNRS n° 668
12, rue Goethe
F-67000 Strasbourg

ANDRÉE TABOURET-KELLER

Références bibliographiques

- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- FREUD, Sigmund (1921): *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, trad. fr. par S. Jankélévitch et A. Hesnard: «Psychologie collective et analyse du moi» (1970) in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 83-175.
- FREUD, Sigmund (1929): *Das Unbehagen in der Kultur*, trad. fr. par Ch. et J. Odier: *Malaise dans la civilisation* (8^e éd.: 1981), Paris, PUF.
- GARDNER-CHLOROS, Penelope (sous presse): *Language selection and switching in Strasbourg*, Oxford, Oxford University Press, Language Contact Series.
- HAGÈGE, Claude (1985): *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- LACAN, Jacques (1978): *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse. Le Séminaire, Livre II*, texte établi par J. A. Miller, Paris, Seuil.
- LACAN, Jacques (1986): *L'éthique de la psychanalyse. Le Séminaire, Livre VII*, texte établi par J. A. Miller, Paris, Seuil.
- LEGENDRE, Pierre (1983): *L'empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels. Leçons II*, Paris, Fayard.
- LEGENDRE, Pierre (1985): *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident. Leçons IV*, Paris, Fayard.
- LE PAGE, Robert B.; TABOURET-KELLER, Andrée (1985): *Acts of identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- L'étranger vu par l'enfant* (1986), Colloque UNICEF, 20-22 févr. 1986, Paris-Unesco, Paris, Flammarion.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1949): *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF (nouv. éd., Paris-La Haye, Mouton, 1967).
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958): *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- LÜDI, Georges; PY, Bernard (1986): *Etre bilingue*, Berne, Lang.
- MARTINET, André (1967, 4^e éd.): *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (1986): *Pidgin and creole linguistics*, Oxford, B. Blackwell.
- PRIEUR, Jean-Marie (sous presse): «Une ethnographie d'occasion. Quelques aspects de la classe de langue étrangère et du rapport à l'autre langue», TRAVAUX DE DIDACTIQUE N° 18 (publ. du Centre de formation pédagogique de l'Université de Montpellier III).
- SWAIN, M.; LAFKIN, S. (1982): *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*, Clevedon, Multilingual Matters 2, Tieto Limited.
- TABOURET-KELLER, Andrée (1984): «De la répétition dans les sciences sociales», *Intern. Journal of the Sociology of Language*, n° 45, 139-151.