



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

Rey, M. (1985). Des cribles phonologiques aux cribles culturels ; vers une communication interculturelle. *Bulletin CILA*, 41, 44-84. <https://doi.org/10.5169/seals-977923>

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



© Micheline Rey, 1985

Des cribles phonologiques aux cribles culturels: vers une communication interculturelle

I. Vers une communication interculturelle

1. Introduction

A la suite des diverses revendications liées à l'intégration des pédagogies des langues maternelles et secondes, et notamment des travaux de ROULET (cf. en particulier ROULET, 1980), la Société suisse de recherche en éducation relève le défi. Ma contribution à cette réflexion se situera pourtant dans une perspective éducative plus globale (bien qu'illustrée seulement par la situation romande).

Je me réjouis du décroisement demandé entre langues maternelles et langues secondes, au nom des propriétés communes existant entre les différents systèmes linguistiques, au nom de l'activité langagière à laquelle les uns et les autres donnent accès, au nom, enfin, de la similitude des processus cognitifs, heuristiques et communicatifs qui président à leur apprentissage.

Mais aussi juste soit-elle, cette perspective me paraît trop limitée et ce décroisement trop partiel, car ils ne prennent explicitement en considération les conditions sociales ni de l'activité langagière, ni des pédagogies.

Or le langage – et les sociolinguistes l'ont bien montré – est un des modes de communication des communautés sociales. Ce statut d'objet social surdétermine toutes ses composantes. Aussi son fonctionnement, son acquisition ou son apprentissage comme les relations qui existent entre les différentes langues ne peuvent-ils être étudiés ou décrits de manière adéquate qu'à la lumière de cette réalité. De même, une intervention à leur égard (reconnaissance, enseignement...) passe obligatoirement par la communauté sociale. Elle ne peut se réaliser que par le truchement d'actes sociaux, pris en charge par la communauté.

C'est assurément à ce niveau qu'il faut situer les problèmes liés à l'enseignement des langues vivantes. Quand bien même serait réalisée une pédagogie intégrée des langues maternelles et secondes, si celle-ci fonctionne en vase clos, elle sera vouée à l'échec. Il s'agit donc de renverser les priorités et de situer la pratique langagière et l'enseignement des langues dans une perspective sociologique et pédagogique plus globale, dont découlera l'exigence de cohérence et d'articulation des différents composants fonctionnels des communautés, en l'occurrence (mais

entre autres et parmi d'autres) de ceux qui ont trait à l'apprentissage et à l'enseignement des langues.

2. Un problème terminologique significatif

2.1 En Suisse romande, dans l'institution scolaire, l'utilisation du terme «langue maternelle» fait référence, en règle générale, au français. Il s'agit d'une terminologie conventionnelle liée à la politique culturelle et linguistique de la Suisse, en particulier au principe de la territorialité des langues sur lequel s'articule tout le cursus scolaire.

Le profil de l'enseignement des langues secondes découle de cette même convention. Le terme utilisé est d'ailleurs plus généralement celui de «langues étrangères», que l'on spécifie en première, deuxième, troisième langue étrangère, etc., selon son apparition chronologique dans le curriculum scolaire et, surtout, selon son statut dans l'institution. Etrangère veut dire ici non maternelle, donc par définition, non français, sans référence aux frontières politiques puisque, précisément, la première langue étrangère est, dans la plupart des cas (dans toutes les filières qui mènent aux études longues) obligatoirement «nationale».

Une autre terminologie est parfois adoptée. Mais elle ne modifie en rien la hiérarchie conventionnelle. On parle de première langue (L1) qui est alors le français, de deuxième langue (L2), une langue nationale, généralement l'allemand, de troisième langue (L3), l'anglais, éventuellement l'italien, voir de quatrième langue (L4) correspondant à toutes les langues enseignées dans l'école en quatrième position.

Dans l'enseignement des langues étrangères ou des langues secondes (termes en l'occurrence synonymes) en Suisse romande, on entend donc s'adresser à des élèves francophones, vivant en milieu francophone, donc à l'extérieur des communautés linguistiques qui parlent les langues enseignées et sans contacts directs avec elles.

Mais cette convention ne reflète que partiellement la réalité culturelle et linguistique de la communauté.

Dans l'enseignement public genevois¹, par exemple, les élèves dont la langue maternelle (définie par le service de la recherche sociologique en accord avec les critères de la statistique scolaire fédérale comme la première langue parlée) n'est pas le français, correspondent à 34% de la

¹ Dans l'enseignement privé, qui comprend toutefois moins de 15% de la population scolaire, la première langue parlée est autre que le français pour 45% des élèves. Mais le statut des langues varie selon les écoles puisque toutes ne sont pas francophones.

population dans l'enseignement primaire et enfantin, à 32% au cycle d'orientation et à 30% dans l'ensemble de l'enseignement secondaire général et professionnel (regroupant aussi bien le cycle d'orientation que la scolarité postobligatoire et les apprentissages).

Au 31 décembre 1982 (cf. Annuaire statistique de l'éducation 1983), la situation est la suivante pour l'ensemble de l'enseignement public enfantin, primaire et secondaire genevois:

Première langue parlée	%
français	68,3
allemand	5,0
espagnol	9,1
italien	9,9
anglais	2,1
autres langues latines	1,3
autres langues germaniques	0,7
autres langues indo-européennes	1,2
autres langues	2,2
sans indication	0,2
100% = 56 968 élèves	

Assurément, la proportion des élèves dont la «première langue parlée» n'est pas le français est moindre dans les autres cantons romands. Mais partout la présence d'élèves non francophones ou bi(multi)lingues est une réalité. Elle s'élève, par exemple, dans les autres cantons romands «monolingues», à 18% de la population scolaire enfantine, primaire et secondaire dans le canton de Vaud, 15% dans celui de Neuchâtel, et 7% dans celui du Jura (chiffres tirés de la statistique scolaire 1982-83 établie par l'Office fédéral de statistique).

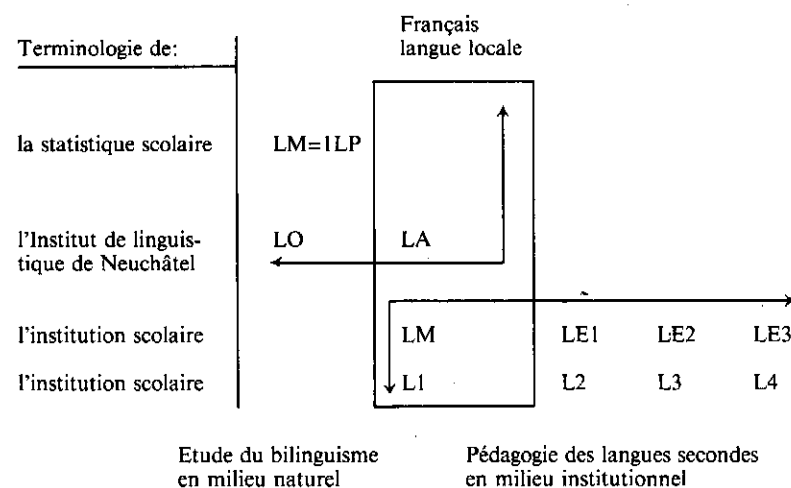
Avec cette information statistique, nous avons introduit un nouvel emploi conventionnel du terme de langue maternelle. Celle-ci s'inscrit dans une perspective chronologique, peut-être psycholinguistique, rien ne le précise. Le terme de «première langue parlée» fonctionne isolément. Il n'est relayé par rien, bien qu'on puisse penser qu'ici la langue maternelle s'oppose à la langue scolaire, à celle que nous avons appelée plus haut «langue maternelle», «première langue», «L1», qui, elle, sera aussi écrite.

L'articulation binaire est rendue plus explicite par la terminologie adoptée par l'Institut de linguistique de Neuchâtel et, avec lui, par plusieurs linguistes appliqués. Py parle de langue d'origine et de langue d'accueil. Dans cette perspective sont étudiés, en contexte migratoire, le

fonctionnement, l'évolution, l'emploi, l'apprentissage, des deux systèmes linguistiques dans les communautés bilingues (cf. LÜDI et PY, 1984).

Cette étude est fondamentale. Mais le champ des articulations étudiées ne prend pas (encore) en compte ceux auxquels l'école et la pédagogie des langues secondes s'intéressent.

Le schéma suivant met en évidence les champs d'intérêts illustrés par les terminologies, et les lacunes qu'elles manifestent.



(schéma 1)

On constate qu'aucune des quatre conventions terminologiques ne rend compte de l'ensemble de la problématique. Il y a absence de considération des phénomènes existant sur la gauche ou sur la droite du tableau. On pourrait s'en satisfaire s'il s'agissait vraiment de réalités séparées. Il suffirait de choisir sa terminologie, en même temps que son objet d'étude. Mais cette représentation linéaire occulte les relations existant entre les situations et entre les langues, en particulier par la présence des LE dans la communauté sociale, qui se réfèrent souvent aux mêmes langues que les LO.

Les lacunes dans les terminologies adoptées en Suisse romande et leur non intégration sont le reflet de lacunes beaucoup plus profondes. Elles attestent l'absence d'une prise en compte globale du fonctionnement de la communication linguistique dans la communauté sociale, des relations qu'y entretiennent les différents systèmes linguistiques comme de leurs représentations dans la communauté, éléments qui tous intervien-

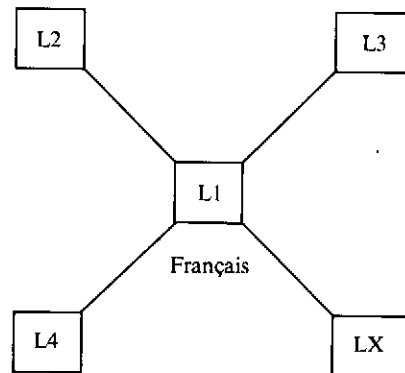
nent dans la communication à l'école et dans l'apprentissage linguistique en milieu scolaire, qui donc devraient être pris en compte dans l'enseignement.

2.2 Quelle terminologie utiliser, si l'on veut rendre compte des articulations des différents systèmes linguistiques et de la nature des interactions verbales présentes dans la communauté scolaire et sociale qui constituent l'expérience centrale à partir de laquelle se construiront les apprentissages linguistiques ultérieurs?

Il ne s'agit pas ici d'inventer de nouveaux termes, qui augmenteraient la confusion, mais d'adopter un ensemble intégré de termes qui nous permette d'aller de l'avant, sans ambiguïté.

Nous ne remettons pas en question le principe de la territorialité des langues et considérerons le français comme première langue en Suisse romande et dans l'institution scolaire. C'est une réalité politique, largement admise. L'école, dans ce cadre, doit enseigner et le français, langue locale, et les langues secondes, parlées dans d'autres lieux.

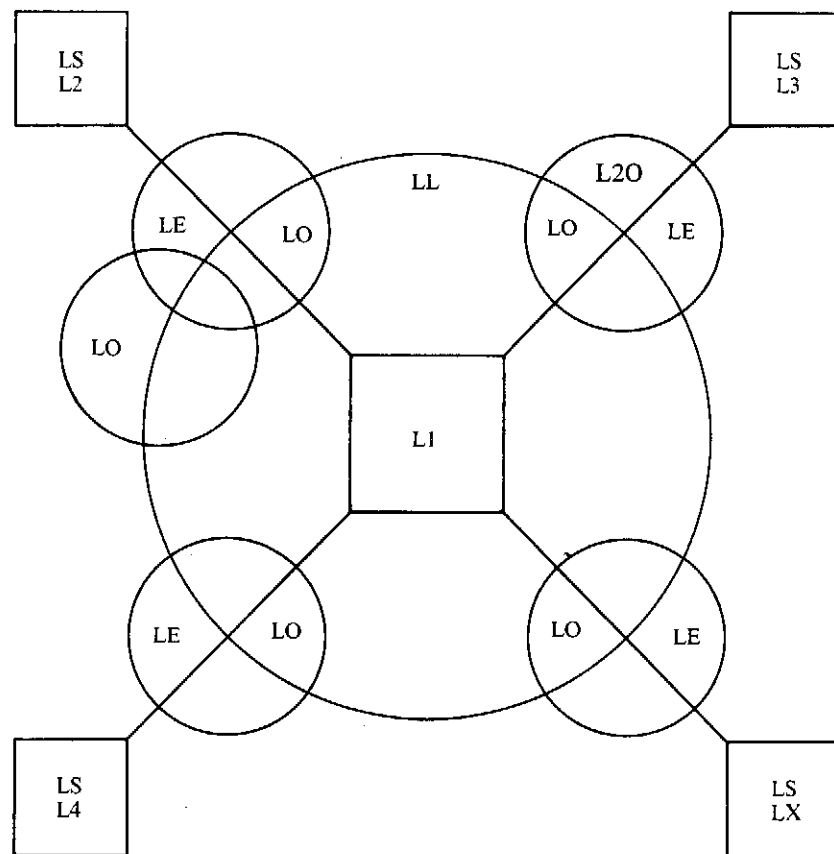
Son mandat peut être illustré ainsi:



(schéma 2)

Mais ce mandat s'inscrit dans une réalité sociale complexe et s'articule sur d'autres mandats, que l'on ne saurait ignorer sans risque d'échec du projet éducatif lui-même.

La communauté sociale est moins monolithique qu'il ne le paraît sur le schéma 2. Non seulement le français est plus diversifié que la norme scolaire (représentée par un carré) ne l'a laissé apparaître jusqu'ici, mais encore, il ne constitue pas la seule langue de la communauté sociale. Le schéma 3 tente d'illustrer cette diversité et de montrer les réseaux d'interaction langagière que traversent, qu'ils le veuillent ou non, les projets d'enseignement des langues secondes.



(schéma 3)

Ce schéma met en évidence le fait que la communauté sociale, même si elle est largement francophone, n'est pas dans sa totalité monolingue. La communication s'effectue dans d'autres langues aussi, qui se présentent toujours simultanément sous deux faces, selon le point de vue que l'on emprunte.

Dans la perspective des francophones et de ceux qui ne les parlent pas, elles sont langues étrangères. Dans la perspective de ceux qui les parlent, elles sont alors langues maternelles, ou langues d'origine (sans nécessairement être la première langue parlée, comme par exemple pour certains enfants d'immigrés), ou langues parlées dans les lieux d'origine, au statut plus ou moins reconnu (comme par exemple le suisse alémanique ou les dialectes italiens), ou encore langues secondes du pays d'origine (comme

l'anglais pour certains pays d'Asie ou d'Afrique), ou langues secondes par rapport à la situation locale, employées (comme l'anglais) en contexte professionnel, etc.

Du même coup, le français également se présente sous deux faces. Il est langue maternelle pour les uns, langue étrangère pour d'autres, ou langue d'accueil, avec toutes les positions intermédiaires auxquelles peut correspondre cette situation. En conséquence, sa place, son rôle, son statut dans la communication varient, en fonction de la nature des échanges, des interlocuteurs.

La situation est encore plus complexe lorsqu'on sait qu'il existe des corrélations importantes entre les réseaux sociaux – combien nombreux dans une telle situation – et les variétés linguistiques. Comme le souligne REBAUDIÈRES-PATY (1982) dans son analyse de diverses recherches sur le langage (en particulier MILROY, 1980), les traits linguistiques fonctionnent comme des marques de distinction, d'appartenance ou d'accès à des sous-groupes sociaux ou culturels. Leur emploi est fonctionnel ou métaphorique. Il relève moins d'un déterminisme que d'un ordre symbolique par le jeu des identifications, et par son rôle dans l'économie psychique de l'individu.

3. *Articulation entre les objectifs de l'éducation et ceux de l'enseignement des langues*

3.1 On attribue généralement plusieurs fonctions à l'école. Notamment les fonctions:

- de socialisation,
- de développement de l'individu,
- de transmission des connaissances.

A chaque fois, deux dimensions sont présentes: une dimension éducative: il s'agit d'inculquer des comportements, des attitudes, et une dimension d'enseignement: on prétend apporter des savoirs.

Dans sa relation au temps également, l'école est régie par deux projets: celui de conserver dans l'avenir les valeurs et les connaissances du passé et du présent d'une part (besoin d'immortalité), celui de les affermir ou de les modifier (par substitution, transformation, augmentation) d'autre part (besoin de création).

Toutes les négociations qu'illustrent les projets pédagogiques s'articulent autour de ces différents éléments qui se situent en relation dialectique. On peut attribuer les problèmes de l'école aux cloisonnements

générateurs de disfonctionnements et de blocages intervenant dans ce projet global.

3.2 Au plan de la socialisation, il est demandé à l'école «de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération» et «de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves», comme le formule la loi de l'instruction publique de Genève. Les objectifs d'éducation démocratique, d'éducation au pluralisme, rencontrent un large consensus en Europe et sous-tendent notamment de nombreux programmes locaux et internationaux en direction des droits de l'homme et des relations interculturelles.

Il est vrai que des tendances au repli et au monolithisme se manifestent. Même si, dans certains cas, les intentions sont respectables: on souhaite sauvegarder les valeurs et assurer la cohésion sociale, la démarche est erronée. Car il apparaît au contraire que la cohésion sociale est liée à la capacité d'ouverture de la communauté (locale ou internationale) à la diversité, à la capacité d'accepter et de gérer le pluralisme (cf. DEBYSER, 1983).

Par ailleurs, si l'école a pour mandat de corriger les inégalités de chances éducatives, elle doit s'en donner les moyens.

Or, on sait, en particulier depuis BOURDIEU, que l'inégalité de chances éducatives est largement fonction de l'économie des rapports sociaux, de la hiérarchisation des valeurs et du marché des biens symboliques (cf. en particulier: 1982).

Les pédagogies qui ne prennent pas en compte dans leur projet ces réalités sociales ne peuvent pas remplir ce mandat, car l'égalisation des chances passe, non pas par le renversement des hiérarchies ou le déplacement des normes, mais par la modification de l'économie même des rapports sociaux dans une perspective pluraliste. Assurément, l'école – quand bien même elle y serait disposée – ne peut pas faire cavalier seul. Mais elle peut du moins contribuer à une reconnaissance de valeurs multiples et à leur légitimation. Elle le peut au niveau du choix des matières et des contenus de l'enseignement, elle le peut aussi au niveau des attitudes et des comportements, elle le peut surtout, d'une manière spécifique et significative, à un troisième niveau qui participe des deux premiers, à celui du rapport au savoir ou, plus justement, des rapports aux savoirs.

3.3 Loin d'être en contradiction avec son mandat sur le plan social, les objectifs de l'école relatifs au développement et à l'épanouissement des

élèves y sont étroitement liés. Il y a interaction entre les deux dimensions en ce double sens que, d'une part, l'épanouissement des individus constitue un des garants de la santé des communautés et que, d'autre part, le développement et l'identité de l'individu se construisent à partir des interactions sociales auxquelles il participe. HEGEL disait déjà que «la conscience de soi est essentiellement retour sur soi-même à partir de l'être-autre. Comme conscience de soi, elle est mouvement». Elle «atteint sa satisfaction seulement dans une autre conscience de soi». Les deux extrêmes «se reconnaissent comme se reconnaissant réciproquement»² (HEGEL, 1941, 146, 153, 157).

Ce double mouvement se manifeste aussi bien au niveau des individus – ce que la psychologie sociale génétique, notamment, a mis en évidence en soulignant que l'interaction sociale est un facteur causal de développement (cf. PERRET-CLERMONT, 1979) – qu'à celui des relations entre individus et communauté. Il est significatif par exemple de constater que la sociologie qui, méthodologiquement, avait adopté ces vingt dernières années une approche structuraliste globalisante (le rôle du groupe sur l'individu), cherche maintenant à étudier les «relais de ces déterminismes sociaux» (ESPÉRET, 1979) et tend à retourner, dans ses recherches récentes, à «l'acteur comme élément actif et central de l'explication sociologique» (Canha NEVES et al., 1983) (approche allant de l'individu au groupe), deux aspects complémentaires de l'analyse, qu'il s'agira d'articuler l'une par rapport à l'autre.

3.4 La transmission et le développement des connaissances ne constituent pas non plus un mandat contradictoire par rapport aux précédents, mais pas plus qu'eux ils ne peuvent être appréhendés isolément.

D'une part, le savoir ne se situe pas dans l'absolu, mais en situation, à partir des connaissances que la communauté définit ou reconnaît comme tel. Il est non seulement maîtrise de son objet, mais interprétation, regard porté sur le monde. Dans nos sociétés, le savoir est multiple. Les choix effectués dans l'enseignement sont, qu'on le veuille ou non, l'expression d'un projet social. Dans une perspective pluraliste, il importe, au niveau éducatif, à partir d'une connaissance de l'économie des relations entre les savoirs (économie dont l'école et les enseignants sont partie prenante), à partir d'une connaissance de leur «marché» et de leur «prix», de contribuer à ce projet démocratique et d'attester la légitimité de savoirs diversifiés.

2 En italique dans le texte.

D'autre part, le savoir passe par l'apprentissage du savoir. Et l'apprentissage est un processus dont on sait – même s'il est encore mal connu – qu'il s'articule sur l'expérience individuelle, sociale et culturelle de l'individu comme sur son développement global, lesquels se construisent, nous l'avons déjà souligné, à partir des interactions auxquelles il participe. C'est en ce sens que l'enseignement, s'il veut être efficace, c'est-à-dire s'il veut apporter des données saisissables par l'apprenant, ne peut pas faire abstraction de sa situation, de son développement, de sa disponibilité (aussi bien relationnels qu'intellectuels). C'est en ce sens que, parce qu'il est nécessaire de rappeler cet impératif, on a demandé à la pédagogie d'être «centrée sur l'apprenant». Mais il ne s'agit aucunement d'isoler cette dimension. On est en présence d'une relation triangulaire. Dans l'apprentissage, et par conséquent dans l'enseignement, il s'agit d'une négociation entre plusieurs partenaires: l'apprenant (1), la communauté et ses intervenants privilégiés: famille, enseignants, pairs, etc. (2), à propos d'objets de connaissance (3), étant entendu que ces trois pôles de la relation pédagogique ne sont eux-mêmes ni monolithiques, ni statiques.

La connaissance que l'école se propose de transmettre a deux faces, on l'a vu. Elle est à la fois objet de savoir et outil intellectuel. Il s'agit, par l'intermédiaire de ce savoir, d'apprendre à apprendre, d'inculquer un comportement, de fournir des modes d'interprétation des faits. L'individu est en quelque sorte prisonnier de ses images et de ses pouvoirs. La connaissance qu'il acquiert du monde, des autres et de soi, lui permet progressivement une distanciation nécessaire, génératrice de savoir comme de liberté et de solidarité. Ici encore, il importe que l'école, dans une société multiculturelle, fournisse des grilles d'interprétation du monde qui permettent aux élèves de l'appréhender dans sa diversité et sa plénitude.

3.5 L'enseignement des langues est un des champs d'application de la pédagogie. En ce sens, il importe qu'il s'articule sur les objectifs démocratiques de l'éducation, que la démarche interculturelle est, à notre avis, la plus apte à récapituler³.

3 Pour une réflexion approfondie relative à cette option, voir les publications du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe suite aux activités du groupe de travail sur la formation des maîtres chargés de l'enseignement dispensé aux enfants de migrants et du groupe de projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants, notamment PORCHER, 1981; REY, 1983, 1984d. Voir aussi REY, 1984a.

Mais il n'y a pas là choix arbitraire. Il en va de l'efficacité de l'enseignement, autant que de l'équité. En effet, le langage et son acquisition, comme l'apprentissage des langues secondes⁴ illustrent de manière privilégiée les relations entre communauté, individu et objet de connaissance. Ce n'est qu'à partir d'une réelle prise en compte de ces interactions que le langage pourra être saisi dans son fonctionnement et qu'un enseignement aura des chances d'être profitable à l'apprentissage linguistique.

Les récents développements de la recherche interdisciplinaire relative au langage et à la communication sociale (ethnographie de la communication, socio-sémiotique, socio- et psycholinguistique, etc.) apportent des données essentielles pour une telle appréhension. Nous n'allons souligner que quelques éléments, qui constitueront des repères pour la construction d'une pédagogie des langues.

3.5.1 C'est devenu un lieu commun que de souligner la fonction communicative du langage. Mais on ne saisit pas toujours les implications d'une telle affirmation.

Ceci signifie d'abord que le fonctionnement d'une langue – laquelle fait partie des modes de communication d'une communauté – dépend de la conduite communicative de cette communauté. Il ne peut être compris qu'à l'intérieur de son organisation, ce qui oblige à l'appréhender d'une manière interdisciplinaire (cf. HYMES, 1977). Or, ces modes de communication et leur place respective dans l'économie d'ensemble varient considérablement d'une communauté à l'autre. Ainsi les rapports au langage, à l'espace et au temps différent, et avec eux les rites d'interaction (cf. GOFFMAN, 1974) et la perception sensorielle du monde (cf. HALL, 1971). Il convient d'en tenir compte non seulement dans l'étude d'une langue, mais surtout lors de contacts entre langues.

3.5.2 Entre outre, le caractère symbolique de la langue est fondamental, au niveau macro et microsociologique, et donne à celle-ci un rôle central dans le comportement humain, au niveau des communautés comme des individus. D'une part, la langue constitue un potentiel de

signification («meaning potential», HALLIDAY, 1978) qui se réalise dans l'interaction à l'intérieur du système social. Elle est «reflet du reflet» (MARCELLESI et GARDIN, 1974) en ce sens qu'elle reflète l'activité linguistique qui elle-même reflète le monde. Et nous savons que les codes qui régissent le comportement et l'activité linguistique sont fonction des relations et de la structure sociales (cf. BERNSTEIN, 1975) et varient selon les cultures.

D'autre part la langue est pour l'individu moyen d'expression et de construction de l'identité.

De nouveau, et BOURDIEU (1977) a remarquablement explicité ce phénomène, cette identité n'est ni imposée ni choisie une fois pour toutes. Elles se construisent en même temps que et à travers la pratique de la langue, à partir de la valeur qu'accorde la communauté à la compétence de l'individu, valeur symbolique qui peu à peu est intériorisée. L'«espérance pratique» de recevoir un prix élevé ou bas pour son discours développe chez l'individu un comportement, construit une personnalité, une identité spécifique, tantôt d'assurance, tantôt d'indécision, de ténacité ou de passivité. Mais si la langue, en reflétant l'identité, reflète la valeur qu'accorde la communauté à l'individu et à son discours (et d'une manière plus générale à sa compétence culturelle), elle reflète en même temps la manière dont l'individu (acteur dans la construction de sa personnalité comme de ses relations sociales) se situe par rapport à ces normes. Elle reflète la manière dont il les assume ou les rejette, les interprète et les utilise.

3.5.3 Ce que nous avons dit du développement en général, la psychologie et la sociolinguistique le confirment pour le développement du langage en particulier. Sont essentiels à cet égard les travaux orientés vers la sociolinguistique interactionniste et la pragmatique développementale (cf. BACHMANN, 1981).

Le comportement social constitue la «grammaire» du développement du langage, c'est à dire l'ensemble des règles qui sous-tendent la construction du langage (cf. LEWIS et CHERRY, 1977). Trois dimensions sont intégrées: les dimensions linguistique, cognitive, sociale. On a affaire, dans l'acquisition comme dans l'apprentissage des langues, à un processus cognitif qui dépend à la fois de l'«input» (= de l'entrée, du matériau linguistique donné) et de l'interaction (cf. LONG, 1981). L'analyse de conversations, aussi bien entre parents ou enseignants et enfants, dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle, qu'entre enfants ou adultes apprenant une langue étrangère et leurs interlocuteurs, souligne cette articulation.

4 Nous utilisons ici la terminologie binaire qui distingue entre acquisition, non guidée, de la langue maternelle, en milieu naturel, et apprentissage, guidé, des langues secondes, en milieu institutionnel, bien qu'il soit erroné d'opposer des processus très proches à bien des égards et souvent imbriqués, et deux types de situations, alors que celles-ci sont beaucoup plus diversifiées et complexes dans la réalité. Pour une discussion de ces termes, cf. NOYAU, 1980. Nous parlerons souvent d'acquisition/apprentissage quand nous traiterons de dimensions les concernant l'un et l'autre et pour souligner les interactions entre les deux types d'approche.

WELLS et MONTGOMERY (1981) notent combien sont liés les éléments culturels et linguistiques dans le développement. Certes, c'est au travers des interactions avec les autres membres de la communauté culturelle que les enfants appréhendent le monde physique et social. Mais ces interactions sont réalisées essentiellement par le truchement de la communication linguistique. Le développement est plus rapide, d'une part lorsque les contributions de l'enfant sont valorisées et ses interactions encouragées, d'autre part lorsque la communication est liée à l'activité de l'enfant, ou à une activité commune à l'enfant et à l'adulte. Bien que dans les situations analysées par ces auteurs, il n'y ait pas une discontinuité nette entre les styles d'interactions intervenant dans la famille et à l'école, il y a difficulté à l'école dans la mesure où, dans ce milieu, le discours concerne beaucoup moins les activités et les intérêts immédiats de l'enfant qu'à la maison. Pour résoudre ce problème, il importe que les enseignants sachent s'adapter aux cadres de référence des enfants, leur épargner de «perdre la face» et les aider à développer progressivement leur créativité par rapport à des problèmes d'intérêts moins immédiats. La réussite de cette distanciation dépend de la qualité de l'interaction.

Dans l'apprentissage des langues étrangères également, tout se passe au niveau de l'interaction sociale. L'expérience pragmatique de l'apprenant, son savoir-faire, sa connaissance des situations, des rôles sociaux et des situations langagières facilite considérablement la communication, comme l'observe ERVIN-TRIPP (1982). Cet auteur voit trois implications:

- l'importance du rôle de l'interlocuteur et de ses accommodations linguistiques,
- l'intensité de la participation de l'apprenant,
- la compréhension de l'activité et des signifiés du discours.

La différence de qualité souvent constatée entre l'apprentissage linguistique des enfants et des adultes pourrait confirmer ce rôle central de l'interaction, et notamment de l'interlocuteur. En effet ceux-ci, comme les enfants, ont besoin d'une simplification de l'input et de modifications interactionnelles (telles que: expansion, répétition, clarification et demande de clarification (cf. LONG, 1981). Or l'attitude des interlocuteurs à l'égard des adultes qui ne maîtrisent pas leur langue n'est pas aussi accommodante qu'à l'égard des enfants (cf. BURLING, 1981).

Il faut souligner toutefois que s'il y a transfert des compétences interactives et pragmatiques d'une langue à l'autre, les structures de fonctionnement différent et qu'une assimilation abusive peut aboutir à des

erreurs et à des blocages dans la communication et par conséquent dans l'apprentissage.

3.5.4 Ce n'est que situés dans cette relation dynamique fondamentale: locuteur – interlocuteur (dans toutes ses dimensions: linguistique, pragmatique, relationnelle, affective, sociale, culturelle), que l'on peut retenir les schémas proposés par la psycholinguistique pour rendre compte du processus global d'acquisition ou d'apprentissage. On pourra comparer ce développement à un mouvement hélicoïdal fait de moments distincts (du point de vue de l'analyse théorique): entrée (input) – saisie (intake) – intégration – sortie – entrée... etc. (cf. FRAUENFELDER et PORQUIER, 1979), à condition que l'on ajoute qu'à chaque moment intervient deux champs de référence: celui de l'interlocuteur qui choisit l'entrée et interprète la sortie en fonction de ses propres références culturelles, de même que celui de l'acquérant ou de l'apprenant, qui saisit les données, les interprète, les assimile et réalise une production (en compréhension comme en expression) en fonction de sa propre appréhension du monde. Plusieurs auteurs soulignent, du côté du l'apprenant, l'importance de son expérience socioculturelle, de ses motivations («filtre affectif», dit KRASHEN (1980) à la suite de DULAY et BURT), de ses projets d'acculturation (SCHUMANN, 1978). Mais en réalité, on est toujours en présence de deux schémas interprétatifs, de deux cribles culturels. Dans la mesure où il y a communication – condition préalable à l'apprentissage – il y a toujours négociation entre deux expériences.

Il est vrai que ces deux cribles ne sont pas toujours situés sur pied d'égalité. Souvent, l'importance et la valeur accordées à l'un éclipsent la conscience de la présence et de l'action de l'autre (on le constate dans les exemples ci-dessus). Précisément, l'on peut voir dans ce phénomène une des causes de perturbation de l'acquisition ou de l'apprentissage car l'occultation d'une des dimensions freine le dynamisme du conflit cognitivo-social intervenant dans le développement, risque de bloquer la négociation à partir de laquelle se réalise la communication.

Chaque crible est constitué d'un ensemble de traits qui, par comparaison avec d'autres cribles culturels, sont identiques ou différents. Le rapport quantitatif entre identités et différences varie assurément, de même que la nature et l'ampleur des différences. Mais il importe de postuler dès l'abord l'existence et la valeur de ces cribles, afin d'être en mesure de percevoir leur fonctionnement.

3.5.5 Nous nous attarderons moins sur les dimensions cognitives du processus d'apprentissage que sur les dimensions interculturelles sur les-

quelles elles sont branchées, non pas qu'elles soient moins importantes, mais parce que la psychologie et la linguistique appliquée les ont mieux fait connaître. Elles sont déjà prises en compte dans le discours pédagogique (sinon toujours dans la classe) et sont mieux connues des enseignants. Il est reconnu actuellement que l'acquisition/apprentissage se réalise au moyen d'opérations cognitives et de procédures heuristiques. Il s'agit d'une activité où toute la personne est engagée pour «découvrir», maîtriser un nouveau domaine de connaissance. Ces opérations cognitives, qu'on se situe à un niveau inter- ou intralinguistique, relèvent essentiellement de l'analogie, de la généralisation, de l'assimilation, de la catégorisation, de la différenciation, de l'inférence, autant de modalités de négociations entre la réalité connue et l'objet à découvrir, effectuées à partir d'hypothèses et d'ajustements progressifs.

Si les opérations cognitives sont des procédures heuristiques universelles, celles-ci sont utilisées différemment par les individus qui construisent des stratégies individuelles selon leur développement et leurs expériences. C'est à ce niveau là que peut intervenir l'enseignement: aider les élèves à construire des outils intellectuels propres à appréhender les objets de connaissance, en l'occurrence une langue, favoriser une distanciation par rapport à leur expérience langagière immédiate, leur fournir des occasions et des moyens d'analyse, encourager et orienter leurs hypothèses, jeter les bases d'une perception adéquate du langage et des différentes langues dans leurs structures, leurs fonctionnements et leurs modes d'intégration culturelle.

3.5.6 Le bilinguisme est un atout certain dans le développement, et la présence de multilingues un apport d'expériences générateur de développement dont peuvent bénéficier les monolingues dans les communautés pluriculturelles. Encore faut-il que les conditions qui sont faites aux bilingues et que les rapports intervenant entre les langues favorisent ce potentiel cognitif et interactif.

LAMBERT (1981) à partir d'une revue des études menées dans différentes régions du monde constate que les chercheurs s'accordent à reconnaître les avantages des jeunes bilingues, sur le plan cognitif et linguistique. Ceux-ci manifestent une plus grande flexibilité cognitive, plus de créativité, une imagination plus riche, une aptitude particulière à chercher des solutions multiples et à résoudre les problèmes. La question de savoir comment fonctionne ce phénomène n'est pas encore éclaircie. Mais LAMBERT propose quelques hypothèses:

- les bilingues seraient plus capables de conserver l'information;
- ils effectueraient une meilleure distinction entre les symboles et les

référents, entre les signifiants et les signifiés, ce qui les rendraient plus capables de jouer avec les mots et leurs sens, donc d'être créatifs;

- les contrastes entre les différents systèmes linguistiques avec lesquels les bilingues doivent constamment jouer, leur appréhension tridimensionnelle du langage et leur vision stéréolinguistique de la communication seraient une aide dans le développement général de la pensée conceptuelle;
- le bilinguisme donnerait une meilleure perception de l'arbitraire des dénominations et protégerait les bilingues de la tendance humaine à la réification.

Quoi qu'il en soit, ces recherches et observations permettent d'affirmer que le bilinguisme n'est pas générateur de handicap linguistique.

A cet égard, nous rencontrons deux attitudes complémentaires erronées, issues d'une analyse incorrecte de la réalité: d'une part celle qui tend à limiter le bilinguisme des migrants et des minorités sous prétexte de prévenir un handicap linguistique, d'autre part celle qui - renonçant à cet argument - tend à limiter le bilinguisme de ces populations de peur de les voir avantagées et pour prévenir des privilèges.

Il faut en effet rappeler ici ce que nous avons déjà souligné, que les langues ne fonctionnent pas en vase clos et que leur fonctionnement, de même que leur acquisition/apprentissage, est lié à l'économie des rapports sociaux et culturels. Ce sont ces rapports qui sont en question et sur lesquels il faut agir.

LAMBERT (1981) distingue deux types de bilinguisme, selon le statut des langues dans la communauté: le bilinguisme «additif» lorsque les deux langues concernées sont valorisées et respectées socialement; le bilinguisme «soustractif» dans le cas des minorités ethnolinguistiques qui sont contraintes par la pression sociale et les réglementations éducationnelles à apprendre une langue plus prestigieuse et à voir se rétrécir le champ d'utilisation de leur propre langue, phénomène associé à une dévalorisation culturelle. Tandis que dans le premier cas le bilinguisme non seulement s'acquiert sans problème mais constitue un facteur positif de développement (BALKAN, 1970; HAUGEN, 1979), il est psychologiquement dévastateur dans le second, dans la mesure où cette dévalorisation intériorisée ou projetée sur la famille peut provoquer des traumatismes chez l'enfant, constituer une cause de rejet du milieu familial, d'humiliation, d'échec scolaire ou d'anomie⁵.

5 On connaît les nombreux témoignages de parents d'enfants immigrés ou de jeunes de la deuxième génération faisant part de leurs souvenirs d'enfance, qui font état de la «honte» des enfants à l'égard de leurs parents. Ils refusent souvent, par exemple, de lais-

Cette opposition binaire, quoique ne rendant pas compte de tous les types de relations linguistiques et culturelles, a le mérite de mettre en évidence le rôle de l'autre dans la constitution de l'identité et dans le développement. L'acquisition/apprentissage des langues est étroitement liée à l'attitude de la communauté dominante par rapport à ces langues. Sans ouverture interculturelle, tout effort de promotion de l'enseignement des langues sera sans efficacité (cf. aussi, pour une analyse de travaux effectués dans ce domaine, ALATIS, 1981). En revanche, une ouverture interculturelle est bénéfique à toutes les parties:

- l'intérêt manifesté par une communauté culturelle pour les langues et cultures minoritaires renforce le sentiment d'identité des populations concernées et les valorise. Il a pour conséquence de leur donner les moyens subjectifs (psychologiques), mais aussi objectifs (éducatifs, sociaux, politiques etc.) à la fois de développer leurs langues et leurs cultures familiales et d'être plus disponibles (parce que moins menacés) pour un apprentissage d'autres langues et une insertion dans la communauté élargie;
- Cet intérêt rend également la communauté dominante plus accessible aux autres langues et cultures et lui permet de profiter d'une expérience stéréolinguistique, dont on a vu qu'elle était bénéfique pour le développement global. Cette approche pluraliste des langues et des cultures favorisera d'une manière générale une attitude plus rationnelle à l'égard de la diversité des langues et constituera le fondement d'un enseignement efficace;
- ce double mouvement contribuera à une égalisation des chances éducatives, non pas par réduction des potentiels et par limitation des opportunités de développement, mais par enrichissement et stimulation réciproques.

ser les parents franchir le seuil de l'école, ou même de traverser avec eux la rue, de peur qu'on ne se rende compte qu'ils sont espagnols ou italiens (cf. par exemple CARLONE, 1980). Bien d'autres comportements reflètent une dévalorisation intériorisée, tel le désir de Martiniquaises d'épouser un blanc pour sauver la peau de leurs enfants (cf. le film de Pacy, Rue Cases-Nègres), telles les injures comme «big lips» que se lançaient mutuellement les enfants noirs dans les ghettos des grandes cités américaines, telle la récente mode qui veut qu'en Chine les femmes se fassent débrider les yeux, tel encore le refus d'un de nos étudiants, pourtant enseignant lui-même, en formation continue, d'effectuer une étude même partielle de sa langue maternelle parce qu'il s'agissait d'un dialecte suisse alémanique qu'il jugeait laid et grossier.

4. Articulation entre l'enseignement des langues maternelles et étrangères⁶

4.1 Il résulte de ce que nous avons vu jusqu'ici que la nécessité d'une articulation entre l'enseignement des langues maternelles et étrangères découle de la nature même du processus développemental, dont les dimensions interactives et cognitives sont fondamentales.

En effet, quand bien même l'école effectue des découpages plus ou moins arbitraires dans les disciplines d'enseignement, le développement se réalise d'une manière globale, à partir des situations de vie (cf. FOU-CAMBERT, 1976). Il y a identité d'activités cognitives, perméabilité et transferts entre les différents apprentissages. Ce décloisonnement fondamental impose qu'il y ait cohérence entre les objectifs éducatifs et les méthodologies d'une part, entre les discours pédagogiques et les réalités telles qu'elles sont vécues par l'élève, dans la classe comme dans la communauté familiale et sociale d'autre part.

En d'autres termes, le cloisonnement est néfaste à tous points de vue (et ceci simultanément):

- du point de vue de l'acquisition de connaissances linguistiques,
- du point de vue de la communication, objectif par excellence de l'enseignement des langues,
- du point de vue des activités cognitives et de la construction d'outils intellectuels,
- du point de vue de l'expérience sociale et culturelle des élèves, de leur rapport au monde et du projet éducatif global.

Inversément, le décloisonnement, c'est à dire la prise en compte des rapports existant entre les langues et entre les communautés linguistiques et culturelles et l'articulation entre les pédagogies des langues maternelles et étrangères, est bénéfique et significatif à chacun de ces niveaux.

6 La proposition de GERMAIN (1982) de remplacer le terme d'*intégration*, utilisé par ROULET (1980) par celui de *rapprochement*, ne me paraît pas satisfaisante. *Pédagogie intégrée* ne signifie pas *amalgame des langues*, pas plus d'ailleurs que *rapprocher* ne signifie généralement *mettre en rapport*. Mais il est vrai que le terme d'*intégration* prend des sens différents selon les contextes d'utilisation et suscite de vives réactions selon les significations qu'on y projette (notamment en contexte migratoire). Ce qui seul importe ici, c'est le décloisonnement, le rapport fonctionnel, l'interaction. A cette métaphore empruntée à l'électronique, pas toujours bien comprise, je préfère donc le terme d'*articulation* emprunté à la physiologie ou à la mécanique, qui est à la fois spécifique sur le plan fonctionnel (condition de fonctionnement du corps ou de la machine et de ses rouages) et général dans la mesure où il laisse ouverte la nature des rapports et exclut les procès d'intention.

4.2 Qu'en est-il donc en Suisse romande?

Plusieurs incohérences majeures nous paraissent dommageables à l'enseignement des langues.

«Maîtrise du français» (BESSON et al., 1979), ouvrage issu des efforts de rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande, est écrit, comme le dit son Avant-propos, pour servir une cause: servir l'école, elle-même au service des enfants. Et le livre de s'ouvrir sur la proclamation enthousiaste de ses objectifs: «Faire en sorte que l'enfant maîtrise sa langue maternelle, que le français devienne pour lui un véritable moyen de communication et de libération, quelle noble ambition, quel ferment de motivation profonde!»

«Maîtrise du français» se propose de favoriser le développement de l'expression et de la communication, d'accepter le niveau de langue de l'enfant et de l'exploiter, d'être attentif aux intérêts de son milieu. Or il commence par négliger sa langue... Que fait-on en effet de tous les enfants non francophones ou bilingues? Simplement, ils n'existent pas. Seuls sont envisagés la différence de qualité de l'apprentissage linguistique et les handicaps résultant de l'appartenance à un milieu social donné, qu'il s'agira de compenser.

C'est l'histoire de «nos ancêtres les Gaulois». La méthodologie confond décision politique (le français = L1) et réalité sociale (la langue maternelle est autre que le français pour jusqu'à 34% de la population scolaire de l'enseignement primaire et enfantin, et selon les classes et les écoles, de la majorité des élèves).

Ce télescopage est d'autant plus dommageable que la méthodologie accorde une importance première à l'expression et à la communication: toute une frange de la population scolaire en est symboliquement exclue. Ceci va à l'encontre des objectifs d'égalisation des chances et d'ouverture de l'école aussi bien que d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Au lieu de stimuler la curiosité et la créativité des enfants à partir de leurs situations de vie, on normalise. La différence linguistique étant niée et assimilée à un handicap social, l'enfant fait l'expérience que l'expression et la communication ne sont légitimes qu'en français. Il saisit cette absence de valeur des autres modes de communication et les hiérarchies transmises par l'école bien avant que l'on se préoccupe de l'intéresser à l'enseignement d'une langue seconde.

Au lieu d'être moyen de libération et ferment de motivation, l'enseignement de la L1 aboutit à étouffer le potentiel linguistique présent dans la communauté et se fait instrument de pression sociale et d'assimilation culturelle.

Les premiers à en pâtir sont assurément les enfants des immigrés issus des couches sociales inférieures, qui intériorisent cette infériorité dans la même mesure que leurs parents et d'autant plus profondément que ceux-ci sont moins bien armés pour affirmer leur identité et leur valeur.

Mais l'approche monolinguisque du français L1, si elle est frustrante pour les non francophones et les bilingues, est également approuvissante pour les francophones monolingues, tant du point de vue cognitif que du point de vue interactionnel.

Elle prive tous les enfants (à moins que la famille n'y supplée par des mesures... compensatoires!) de l'expérience stéréolinguistique qui favoriserait la distanciation nécessaire au langage et à la réflexion métalinguistique; elle les détourne de «regards alternés» et d'un échange culturel, pourtant si importants aussi bien dans la construction de l'identité personnelle que pour une connaissance réciproque et une appréhension non ego- et ethnocentrique du monde.

On peut expliquer de plusieurs manières le fait que l'école romande se désintéresse des potentialités linguistiques qui sont dans la communauté:

- c'est d'abord un problème politique, une question de pouvoir. Le français tient à rester maître chez lui et redoute une modification des rapports de force;
- les langues parlées, par les immigrés par exemple, ne sont pas toujours des variétés standard. On met en doute l'intérêt de ces dialectes et la valeur des cultures qu'ils véhiculent;
- on adopte unilatéralement la hiérarchie des valeurs que définissent les rapports économiques: après le français, langue locale, priorité à l'allemand en Suisse, priorité à l'anglais sur le plan international.

4.3 Les premières conséquences de ce manque d'ouverture se font sentir, comme par effet de boomerang, sur l'enseignement des langues secondes, et d'abord de l'allemand L2. Et pourtant, si l'école ignore les langues étrangères parlées par les élèves, la pédagogie déploie des efforts immenses et la société dépense des sommes considérables pour l'enseignement de l'allemand et des autres langues secondes.

On sait que l'allemand est imposé, sauf cas particuliers, comme L2 (donc comme première langue étrangère) dans toute la Suisse romande. Il s'agit à nouveau d'une décision politique. L'objectif est d'assurer l'intercommunication entre les deux régions linguistiques les plus importantes de la Suisse, de protéger la cohésion du pays et de «transmettre cette capacité de dialogue par delà les frontières linguistiques,

capacité absolument indispensable à l'existence même de notre Etat fédéral» (Bulletin du CESDOC 1983, 79).

En outre, parmi les raisons évoquées pour un enseignement précoce de l'allemand, dès la 4^e primaire, il y a le fait que l'intérêt pour l'anglais sera toujours présent chez les élèves et qu'il faut donc introduire l'allemand avant que les enfants n'aient de préjugés⁷.

Il y a une certaine naïveté à penser que les enfants de neuf ans sont sans préjugés. Si les jeunes enfants sont avides d'apprendre et s'ils sont disponibles aux valeurs de la communauté, ils sont sensibles d'abord à ses modes de communication et de relation. Ils sont assurément perméables aussi aux principes et aux attitudes défensives ou égocentristes si leur curiosité n'a pas été orientée vers une découverte pluraliste du monde et si cette ouverture ne fait pas partie de leur expérience de vie. Plusieurs études ont permis d'observer le rôle primordial de l'école pour aider l'enfant à prendre ses distances par rapport aux stéréotypes que véhicule son entourage et à dépasser une attitude qui pourrait devenir raciste ou ethnocentriste (cf. MUÑOZ, 1973; REY, 1984c).

Dans l'enseignement de l'allemand, l'école aimerait prendre les préjugés de vitesse. Or ceux-ci correspondent, dans une situation à peine transposée, aux valeurs qui ont présidé quatre ou cinq ans plus tôt à l'enseignement du français et que l'école continuera à véhiculer.

En effet, on peut expliquer de la même manière que tout à l'heure le fait que les Romands n'apprennent pas volontiers l'allemand:

- c'est d'abord un problème de rapport de force: les francophones, minoritaires, sont sur la défensive et n'apprécient pas de devoir apprendre la langue de la majorité pour pouvoir communiquer avec elle. Se montrer récalcitrant et imposer la communication en français, c'est affirmer sa différence;
- on incrimine la situation diglossique de la Suisse alémanique: ce n'est pas l'allemand, mais les dialectes suisses alémaniques qui constituent en réalité la langue de communication de cette région; c'est donc en dialecte que le dialogue devrait se réaliser; or ces variétés ont un rendement fonctionnel très restreint, qui ne dépasse guère les frontières de la Suisse; de plus, elles ne s'écrivent pas. Bientôt donc, le désintérêt et la rivalité vont s'exprimer en termes esthétiques et irrationnels, ou à travers des stéréotypes culturels: les dialectes alémaniques sont peu harmonieux, rudes, désagréables (cf. APOTHÉLOZ et al., 1981), l'allemand est difficile, l'apprendre, c'est sacrifier à une certaine lourdeur,

⁷ Information donnée (en substance) dans une émission TV, le 13.1.1984.

à une certaine épaisseur, à une certaine cécité (cf. MERKT, 1983, rapportant des propos émis au cours d'une table ronde),

- on aimerait par conséquent, dans une région moins tournée vers les échanges avec l'Allemagne, donner directement la priorité à l'anglais, langue par excellence des relations et du commerce internationaux.

Assurément ce sont moins des mesures contraignantes et limitatives qui permettraient de dépasser les préjugés à l'égard de l'allemand qu'une revalorisation des minorités et un changement d'attitude générale dans la direction d'une plus grande ouverture à la diversité linguistique et culturelle, revalorisation qui se manifeste actuellement aussi bien en Europe qu'aux Etats-Unis et dont les effets commencent à se faire sentir à l'égard des dialectes alémaniques comme à l'égard des langues et cultures des minorités ethniques ou des populations immigrées ou réfugiées.

4.4 Ces deux exemples éclairent à dessein une articulation existant entre des préoccupations que l'on considère souvent, à tort, comme relevant d'intérêts contradictoires. Mais à d'autres niveaux aussi, les décloisonnements sont effectués avec une parcimonie qui reflète une ambivalence d'option et qui prive l'enseignement du bénéfice de l'interaction entre les différentes expériences de l'enfant.

Il s'agirait en effet d'exploiter pédagogiquement, dans une pédagogie des «regards alternés» ou des «images mutuelles» les multiples dimensions de l'expérience langagière de la communauté locale. Nous pensons en particulier:

- à la prise en compte des transferts intervenant dans la communication comme dans l'apprentissage non seulement entre le français L1 et l'allemand L2 mais aussi:
 - entre le français et les autres langues secondes;
 - entre les différentes langues secondes: L2, L3, L4... étudiées à l'école;
 - entre le français L1 et les langues étrangères parlées dans la communauté locale et apprises par les enfants d'immigrés le plus souvent en marge de l'école (même les cours de langue et culture d'origine intégrés dans l'horaire scolaire sont rarement pris en considération dans le programme scolaire, le curriculum, l'évaluation, etc.);
- à l'exploitation, dans l'enseignement des langues secondes, de la présence dans la communauté locale des langues enseignées en tant que L2, L3, L4;
- au fonctionnement des différents registres du français, à leurs significations socioculturelles et à leurs emplois, comparés, par exemple, à l'emploi que font d'autres langues de tels registres, au fonctionne-

- ment diglossique de certaines communautés ou à l'intervention de changements de codes («code switching») chez les bilingues;
- à l'analyse de la diversité des représentations culturelles que véhicule le français, en Romandie et dans la francophonie et, de là, à l'étude et à une reconnaissance de la validité des diverses représentations culturelles véhiculées par les autres langues dans la communauté locale comme dans d'autres régions ou pays.

En effet, les timidités dans l'articulation des pédagogies comme les incohérences existant entre le projet éducatif global et la pédagogie des langues font échec aussi bien au développement des compétences de communication et à l'apprentissage linguistique qu'à une centration sur l'apprenant réel (et non sur un apprenant-type qui n'existe pas plus que les langues standard), à une éducation authentiquement démocratique, à une égalisation des chances et à un dialogue interculturel.

Nous nous proposons donc maintenant d'illustrer par quelques exemples comment une approche stéréolinguistique du français L1 pourrait bénéficier de l'expérience langagière des élèves dans d'autres langues et fonder une découverte plurielle des langues et des cultures.

Il ne s'agira néanmoins que d'une illustration très partielle. Des compléments, qui sont exclus ici, seraient nécessaires non seulement dans chacun des domaines concernés, mais aussi dans le choix des points de vue. Car une même démarche pourrait être effectuée à partir des langues secondes enseignées à l'école comme à partir des langues enseignées dans le cadre des cours de langue et culture d'origine organisés par les consulats ou les ambassades.

II. Des cribles phonologiques aux cribles culturels et à leur interprétation

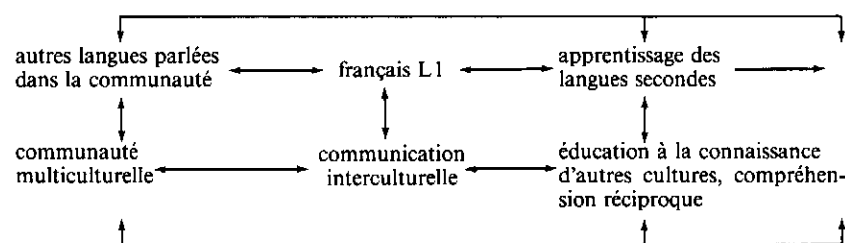
1. TROUBETZKOY dit que «le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui se dit. /.../ Le système des cribles /.../ est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique»⁸ de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.

Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le «crible phonologique» de sa propre langue» (1964, 54).

Il en va de même, non seulement dans tous les domaines de la compétence linguistique, mais dans tout le comportement humain, qui est lié à ce que nous avons appelé, par analogie, des «cribles culturels» (REY, 1979). Si les partenaires ne se réfèrent pas aux mêmes systèmes de significations, les comportements sont mal interprétés. Les symboles perdent leur signification, le message ne passe pas ou, plus subrepticement, il passe mal, d'une manière partielle ou déviée, ce qui est plus grave encore car la communication est alors perturbée sans qu'on en comprenne la cause.

L'enseignement des langues, dans la perspective d'une communication interculturelle, peut non seulement faire découvrir aux élèves la diversité des cribles, mais leur donner l'occasion d'une distanciation par rapport à leurs propres systèmes et leur fournir des outils intellectuels propres à une reconnaissance d'autres cribles et à une interprétation adéquate de comportements se référant à d'autres systèmes de signification.

Nous pourrions illustrer ainsi les articulations mises en évidence par une telle démarche



(schéma 4)

Cette approche peut être fructueuse à tous les âges (à condition que les enseignants y soient formés) et peut trouver des modes d'application dans différents domaines: la phonologie, l'orthographe, le lexique, la morphologie et la syntaxe, la pragmatique. ROULET (1980) a montré, avec l'expérience neuchâteloise, l'aptitude de jeunes enfants à explorer aussi bien le système phonologique que les relations sémantiques. En élargissant le champ de l'environnement linguistique et culturel pris en considération, plusieurs expériences interculturelles ont déjà été menées par exemple, dès l'école maternelle, à Frais Vallon, un quartier de Marseille (cf. REY, 1982a) ou à Besançon (cf. Cahiers du CRELEF 14, 1982).

8 Entre guillemets dans le texte original.

A un autre niveau, les expériences que nous menons depuis 1977 à l'Ecole de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève sont également significatives. Dans le cadre d'un cours de phonologie du français (langue étrangère) et de correction phonétique, nous invitons les étudiants à effectuer une comparaison avec le système phonologique ou prosodique de leur langue maternelle (ou d'une autre langue de leur connaissance) ou entre le fonctionnement des deux systèmes graphiques. Cette réflexion les aide à intégrer leur connaissance du français. Si au départ cette approche les effraie, elle les passionne souvent quand ils ont commencé leur recherche, dans la mesure où elle leur fait découvrir des structures et des fonctionnements souvent insoupçonnés de leur propre langue.

Nous ne proposerons ici que quelques exemples ponctuels à titre de suggestions et pour inciter à un développement de cette démarche.

2 Approche des cribles phonologiques⁹

2.1 Réflexion sur la différence et dépassement des stéréotypes

On rencontre souvent une opposition dans les options pédagogiques entre la prise en compte des différences et la mise en garde contre les scissions que cela peut provoquer. Une telle opposition binaire est erronée, car les objets en relation ont toujours à la fois des identités et des différences, qu'il s'agisse d'individus, de communautés, de cultures ou de langues. S'il ne s'agit pas en classe d'effectuer une analyse contrastive exhaustive de nombreux systèmes linguistiques, on peut du moins, exemplairement, à partir du fonctionnement de quelques microsystèmes, mettre en évidence cette relation complexe.

On observera en particulier en comparant plusieurs langues:

sur le plan qualitatif:

- a) – la présence de mêmes traits, dans le cadre de fonctionnements identiques;

⁹ Les sources d'information sont nombreuses. Elles vont des travaux spécialisés et des ouvrages de linguistique ou de phonologie générale (MARTINET, 1968 ou MALMBERG, 1973), contrastive (MIONI, 1973), d'orthoépique ou de méthodologie de l'enseignement de la prononciation (LEON, 1954; BONDY, 1968; CALLAMAND, 1981) aux manuels d'enseignement des langues ou aux guides pédagogiques accompagnant les méthodes (Chantepages), aux articles de revues et même aux guides touristiques (Encyclopédie de voyage Nagel, Guides bleus).

- b) – la présence de mêmes traits, dans le cadre de fonctionnements différents;
c) – la présence de traits différents dans le cadre de fonctionnements identiques;
d) – l'absence de traits et l'absence de la fonction qu'ils assurent;
e) – l'absence de traits et la présence sous d'autres formes de la fonction qu'ils assurent;

sur le plan quantitatif:

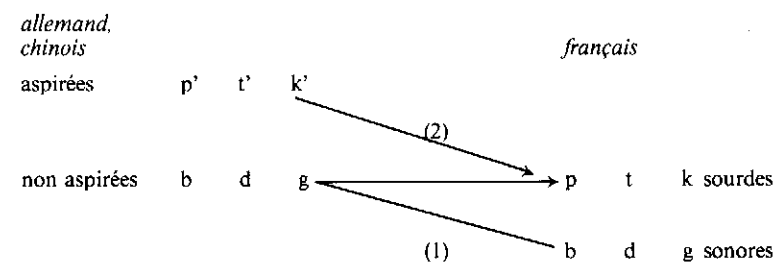
- f) – le relatif rendement fonctionnel de certains traits;
g) – le relatif rendement de certains modes de fonctionnement.

Si a) et d) représentent les situations d'identité et de différence les plus nettes, c'est assurément la présence des autres types de distinction qui caractérise les différents cribles et qui risque de biaiser l'interprétation en cas de contact.

Voici quelques exemples:

2.1.1 On connaît la structure binaire de l'opposition des consonnes occlusives orales du français. On distingue les sourdes /p/, /t/, /k/ et les sonores /b/, /d/, /g/.

On rencontre en allemand, comme en chinois, les mêmes consonnes /p/, /t/, /k/, à l'intérieur d'un système d'opposition également binaire. Cependant, le trait distinctif n'est pas tant la présence ou l'absence de sonorité que la présence ou l'absence d'aspiration. Les phonèmes /p/, /t/, /k/, constituent dès lors les éléments les plus doux de chaque paire.



De là vient la tendance pour les germanophones (occasion de nombreuses plaisanteries) et les sinophones d'assimiler les consonnes sonores à leurs propres consonnes non aspirées et à les prononcer comme des sourdes (1), ou tout au moins à mal percevoir le trait de sonorité qu'ils réalisent irrégulièrement. Mais de là vient aussi la tendance – tout aussi erronée – des francophones à négliger l'aspiration dans leur prononcia-

tion de l'allemand, assimilant les aspirées aux consonnes sourdes du français (2).

Il est intéressant de noter (car nos journaux s'en font les témoins et constituent des «documents authentiques» pour la classe) que les Chinois ont hésité dans le choix des graphèmes devant représenter leurs consonnes non aspirées dans l'alphabet latin. C'était p, t, k, il y a encore quelques années (on lisait «Teng Siao-ping» dans le «Pekin information», en 1975) c'est actuellement b, d, g («Deng Xiaoping», dans le «Beijing information», en 1982).

On peut mentionner au passage que cette opposition n'est significative ni dans tous les dialectes germaniques, ni dans tous les dialectes chinois.

2.1.2 On trouve ces mêmes consonnes /p/, /t/, /k/ et /b/, /d/, /g/ en espagnol, mais la configuration de leur opposition diffère, car les trois consonnes occlusives sonores alternent, en position intervocalique, avec les fricatives correspondantes [β], [ð], [ɣ] (qui pourtant ne sont pas transcrites graphiquement par un signe différent). On est donc en présence de variables positionnelles, mode de fonctionnement que l'on rencontre aussi en français, par exemple dans le degré d'ouverture des phonèmes vocaliques à plusieurs timbres [e], [ɛ]; [ø], [œ]; [o], [ɔ].

2.1.3 La consonne /s/ existe en français, en espagnol, en italien. Mais elle a un statut différent dans les trois langues, d'où les difficultés de reconnaissance ou d'articulation quand on passe de l'une à l'autre.

En espagnol, /s/ a un champ d'articulation beaucoup plus large qu'en français, du fait que cette langue ne connaît ni le /ʃ/, ni le /z/, et que le [z] n'est qu'une variante positionnelle (en finale de syllabe, devant consonne sonore).

Quant à l'italien, l'opposition /s/ ~ /z/ a un rendement fonctionnel très faible (alors qu'il est considérable en français). Ce n'est qu'en position intervocalique que, dans l'italien standard, l'opposition existe, la prononciation étant déterminée ailleurs par la nature du phonème suivant. Dans plusieurs dialectes, même en position intervocalique, l'opposition est neutralisée, au profit de /z/ au Sud, au profit de /s/ au Nord de la Péninsule. Selon MIONI (1973) on s'orienterait vers un système qui n'aurait qu'un seul phonème /s/, avec deux variantes libres en position intervocalique [s] et [z] (cf. REY, 1982b).

2.1.4 Dans l'exploration des phonèmes du français, une comparaison peut être faite également avec les langues qui, tout en ayant des sons identiques, ne les analysent pas de la même manière. Le français inter-

prête les affriquées (peu fréquentes et issues d'emprunts lexicaux, comme dans *tsigane*, *tsèque*), comme deux phonèmes, contrairement à d'autres langues et en particulier d'autres langues latines: telles l'italien et l'espagnol.

On sait aussi que le français est particulièrement riche en voyelles. Ce n'est pas toujours que des sons analogues soient absents ailleurs. On peut observer qu'ils apparaissent souvent sous forme de variantes combinatoires, non pertinentes. La proximité d'une consonne nasale peut entraîner une nasalisation de la voyelle précédente en espagnol et en italien (ce qui, paradoxalement, rend plus difficile pour les hispanophones et les italophones la prononciation d'une voyelle orale dans cette position en français). De même existe dans certains dialectes italiens (les dialectes gallo-italiques, proches de la frontière linguistique) le phénomène de l'arrondissement des lèvres. La voyelle /u/ a tendance à se prononcer [y], de même que le /o/ tend vers [œ]. Quant au portugais, avec ses cinq voyelles nasales distinctives, il se trouve être encore plus riche que le français. Mais deux d'entre elles seulement (/ɛ̃/ et /õ/) correspondent approximativement aux voyelles nasales françaises.

2.1.5 L'articulation des voyelles françaises, qui exige une tension constante, permet d'introduire une comparaison avec le mode d'articulation des voyelles d'autres langues, en particulier de l'anglais, où la tension se modifie considérablement en cours d'émission.

2.1.6 Les voyelles françaises, en outre, sont relativement autonomes. Il n'en va pas de même dans d'autres systèmes. Le finnois, le turc, connaissent par exemple l'harmonie vocalique: voyelles aiguës et graves, ou antérieures et postérieures, ne peuvent coexister dans un même mot.

2.1.7 Les faits prosodiques offrent un champ d'observation contrastive particulièrement riche:

- fonctionnement de la durée (l'opposition de quantité joue un rôle distinctif à fort rendement fonctionnel dans le système vocalique de l'allemand);
- fonctionnement des consonnes géminées (significatives en italien, mais plus particulièrement fréquentes dans les dialectes du Sud; significatives en français surtout à la jonction de deux mots);
- place de l'accent tonique; son rôle dans la neutralisation relative des voyelles atones, dans l'alternance vocalique, dans la chute du e caduc, dans l'autonomie du mot, dans la courbe intonative;

- fonctions diverses des phénomènes d'enchaînement ou d'attaque glottale des voyelles à l'initiale des mots selon les langues.

Ce sera l'occasion d'observer que la fonction distinctive est assurée par des traits différents selon les langues et que certains faits, considérés comme suprasegmentaux en français, s'opposent de manière distinctive dans d'autres langues. C'est le cas d'une manière particulièrement frappante des tons qui ont rarement valeur significative dans les langues européennes, mais plus fréquemment dans les langues asiatiques ou africaines. Le suédois a deux tons, le vietnamien six, le thai cinq, le chinois du Nord quatre. Ainsi, dans cette dernière langue, la syllabe *ma* reçoit quatre significations différentes, selon que le ton est

- plat:	mā (maman)
- montant:	má (chanvre)
- descendant:	mà (injurier)
- brisé (descendant puis remontant):	mǎ (cheval)

2.2 Reconnaissance de la diversité

Une approche monolithique de la langue a toujours tendance à produire un comportement normatif et égocentriste. La manière d'être et de parler est l'expression de tout un système de significations symboliques et identificatoires. Elle aboutit rapidement à la projection sur l'expression linguistique de jugements moraux et esthétiques.

La phonologie et la prosodie peuvent constituer des objets d'analyse privilégiés à cet égard, car la prononciation et l'intonation sont le lieu de nombreuses identifications comme de nombreux jugements stéréotypés, en français comme dans d'autres langues.

Un bon exemple, interne au français (le pluralisme passe par là, bien qu'il ne s'y arrête pas) est donné par MÉTRAL (1977) qui rapporte dans le cadre d'une enquête auprès d'enseignants romands, que ceux-ci réagissent vivement à la confusion entre [ɛ] et [œ] qui tend à s'opérer:

«A la question «Prononcez-vous de façon identique *brin* et *brun*,» on répond en marge: à Fribourg: «Oh non!», «Non, pas du tout», «non, cela me choque». Un Vaudois note: «non, du fait que j'enseigne» (!); un autre: «bon pour les Parigots!». A Neuchâtel, on écrit «confondre *in* et *un* me semble être le sommet de l'erreur» ou «laid, stupide et prétentieux... manque de logique.» (p. 158).

Par ailleurs, si /r/ «roulé» était considéré en France comme «paysan», on sait aussi que, dans certaines communautés francophones du Proche-Orient, /r/ vélaire «fait snob». Un phénomène analogue se rencontre en

italien où l'/r/ des Turinois est perçu par les locuteurs d'autres dialectes comme prétentieux.

Il importe donc que l'école distingue non seulement faits linguistiques, normes descriptives, d'une part, et normes prescriptives de nature sociale et culturelle qui se greffent sur ces faits d'autre part, mais surtout qu'elle situe les uns et les autres dans leur pluralité et leur diversité (cf. LABOV, 1976; HOUDEBINE, 1982; CARTON et al., 1983).

Une étude des images réciproques serait l'occasion de dépasser les préjugés. Elle permettrait de cerner la nature, les causes et les limites des différences, d'en comprendre le fonctionnement et d'en déjouer les effets négatifs sur la communication.

3 Approche du système graphique et de son fonctionnement: de la découverte à la maîtrise des normes¹⁰

3.1 Contrairement à ce que l'on pense communément, nous voyons dans le système graphique le lieu d'une remarquable créativité, sociale et cognitive. Événement historique à l'intersection du passé et de l'avenir – mais présent et donc responsable devant le futur –, le code graphique est la projection d'une fabuleuse imagination créatrice.

Cette imagination se manifeste dans toute l'histoire de l'écriture, par la diversité des systèmes de représentation visuelle des événements et des messages qui ont été adoptés au cours des âges par les différentes sociétés: pictogrammes, écritures idéogrammiques, logogrammiques, syllabiques ou alphabétiques (cf. PETITJEAN, 1979), par l'histoire de l'alphabet qui a traversé les civilisations, par l'histoire de l'orthographe française, débordante d'ingéniosité... et de contradictions (cf. les travaux de l'équipe du CNRS Histoire et structure de l'orthographe).

Cette créativité se manifeste aussi dans l'apprentissage du code graphique. Car on sait que les correspondances qui sont à la base du système graphique (transposition d'un code auditif en un code visuel, de la linéarité temporelle en une linéarité dans l'espace selon un axe conventionnel gauche/droite, en haut/en bas, sélection parmi les informations transmises par la communication orale des composantes spécifiquement linguistiques qui font l'objet d'un transcodage, connaissance des signes graphiques dans leur valeur distinctive, cf. MARTINS-BALTAR et al., 1979; REY, 1982b) sont loin d'être évidentes pour l'enfant et s'acquièrent au cours du développement. L'acte graphique lui-même dépend de facteurs

¹⁰ Pour un développement de cette dimension, cf. REY, 1982b; 1984b.

moteurs, perceptifs et représentatifs dont les articulations se construisent progressivement, et à partir de l'organisation du mouvement et de la linéarité intervenant dans l'écriture (cf. LURÇAT, 1983). Selon FERREIRO (FERREIRO et al., 1983), l'enfant considère d'abord l'écriture comme le fait de produire un tracé distinct du dessin par son intention. Il n'est pas lié aux sons que l'on produit, mais plutôt à certaines propriétés de l'objet. Puis s'établit une correspondance entre aspects sonore et graphique, d'abord au niveau des syllabes. Bientôt, il y a incorporation de graphèmes manifestant une analyse plus phonologique du mot. Seule la dernière étape coïncide avec l'écriture proprement alphabétique où chaque signe représente un phonème.

L'apprentissage des composantes spécifiques, comme des composantes générales du code graphique est un processus cognitif et interactif. L'orthographe s'acquiert moins par soumission à une discipline ou par l'effet du hasard que grâce à des procédures heuristiques, comme c'est le cas de n'importe quelle dimension de l'apprentissage linguistique. En réalité, il s'agit d'une activité spécifiquement métalinguistique, qui exige une distanciation par rapport à l'oral. Celle-ci, on l'a vu, s'effectue à partir de l'expérience du monde qui est celle de l'apprenant et des interactions auxquelles il participe.

Le dynamisme de l'orthographe se manifeste encore dans la structure de son fonctionnement. En fait, comme le souligne CATACH (1978), on est en présence d'un plurisystème, d'une structure qui a généré trois modes de fonctionnement pour répondre aux besoins tels que la société française les a perçus au cours de son histoire.

Phénomène dynamique, l'orthographe l'est enfin par son statut institutionnel et symbolique. Elle est reflet de la société qu'elle sert, de la culture et de ses valeurs, lieu privilégié d'affirmation de son pouvoir. Si actuellement, elle est perçue, sur un plan synchronique, comme figée et sélective, peut-être est-ce parce qu'elle représente une société fortement hiérarchisée, à forte conscience normative, qui porte davantage ses regards sur le passé et la conservation de ses richesses, que sur l'avenir et sur les transformations linguistiques dont elle est, dans le présent, à la fois le théâtre et l'acteur.

3.2 Pour tenir compte de toutes ces dimensions, il importe, dans l'enseignement de l'orthographe, de choisir une approche qui stimule la curiosité, développe et exerce les stratégies d'apprentissage, fasse bénéficier l'apprenant de l'expérience multiculturelle de la communauté, et peut-être de sa propre compétence multilingue. Il s'agit de remettre l'orthographe à sa place (ce qui ne signifie ni la négliger ni abandonner

les élèves à sa toute puissance), de permettre aux apprenants de comprendre son fonctionnement, de délimiter et de maîtriser son pouvoir. Pour ce faire, il est utile de situer dès l'abord le code graphique actuel du français par rapport aux autres systèmes de signes visuels et aux modes de représentation graphique utilisés dans d'autres langues, de rendre explicite la nature des normes que véhicule l'orthographe et de rendre les élèves conscients de la variabilité des rapports qu'a entretenue la communauté francophone au cours de son histoire avec son code graphique comme de la diversité des rapports qu'ont les différentes communautés culturelles avec le code graphique de leur langue. Certaines, par exemple, prennent la liberté d'effectuer des modifications et des simplifications orthographiques (comme c'est le cas aux Etats-Unis). D'autres conservent dans leur orthographe les vestiges de leur passé et de nombreux signes qui n'ont plus de correspondance graphique (comme dans la langue thaï). Ailleurs encore, il existe deux formes de langue écrite, comme en Grèce où la forme la plus populaire, la «Démotiki» (par opposition à la langue écrite des érudits) a été déclarée langue officielle dans tous les services publics à la restauration de la démocratie en 1974 (cf. RAGOUSSIS, 1979).

3.3 S'agissant des composantes générales du code graphique et de son statut social, ce découplage linguistique et culturel ne peut que bénéficier également d'un découplage des matières. A tous les niveaux de la scolarité, de multiples activités et disciplines scolaires, par exemple le jeu, le dessin, l'histoire, la géographie, l'anthropologie, la littérature, l'enseignement des langues secondes, etc., peuvent illustrer ou approfondir une telle approche.

Quant aux composantes spécifiques du code graphique, une étude effectuée en comparaison avec les codes graphiques d'autres langues serait profitable de deux manières. D'une part elle éclairerait les modes de fonctionnement de l'orthographe française, d'autre part, elle permettrait de montrer qu'ils se retrouvent à des degrés divers dans d'autres systèmes et d'éviter une approche erronée de ces systèmes lors de contacts interculturels et lors de l'apprentissage des langues secondes.

L'orthographe française, nous l'avons rappelé, est régie par trois modes de fonctionnement différents. Elle a pour fonctions, par le moyen des graphèmes, de représenter les unités phonologiques de l'oral (fonction phonogrammique), d'effectuer des mises en relation syntaxiques ou lexicales (fonction morphogrammique), d'assurer des distinctions visuelles, notamment dans le cas de formes qui, tels les homophones, se confondent à l'oral (fonction distinctive).

Plutôt que de noyer les apprenants dans une multitude de règles et d'exceptions incohérentes, et d'opposer l'orthographe française, réputée difficile, à celle des langues qui nous entourent (allemand, italien, espagnol), considérées à tort comme phonétiques, il conviendrait d'accompagner les élèves dans la découverte du plurisystème de l'orthographe française et dans la reconnaissance de ces types de fonctionnement dans d'autres langues.

Dans cette perspective, l'enseignement peut aider à clarifier certains fonctionnements et à mettre en évidence certaines relations. Par exemple :

- Clarifier les limites du fonctionnement phonogrammique. Ce sont les phonèmes, unités distinctives de la langue standard, qui sont transposés conventionnellement à l'écrit. Leur reconnaissance implique déjà une distanciation par rapport à la multiplicité des réalisations individuelles, en français, comme dans d'autres codes alphabétiques.
- Mettre en évidence le rôle des règles de position, existant en français, comme dans d'autres langues, de même que l'analogie de fonctionnement des signes diacritiques (accents, cédille ou lettres) dans plusieurs langues, bien que le choix des signes puisse varier. Ainsi l'enseignant qui veut éviter de franciser le nom de son élève espagnol MIGUEL, l'appellera /migél/ et non /migwel/. (On notera au passage l'intéressant phénomène d'interférence avec le système graphique d'une langue tierce (l'allemand) réalisée par les francophones qui ne connaissent pas le système graphique des langues concernées.)
- Distinguer les principales fonctions des accents graphiques du français : diacritique (intervenant au niveau de la dimension phonogrammique du code) et distinctive (intervenant au niveau des dimensions morphogrammique ou distinctive) en comparaison avec les fonctions attribuées aux accents dans d'autres langues. Il s'y ajoute parfois une fonction tonique, comme en espagnol.
- Comparer la réalisation dans quelques langues de morphèmes qui ont la même origine et qui peuvent faire apparaître, dans certaines d'entre elles, des distinctions phonogrammiques qui ont disparu en français. Par exemple :
 - *-cion* et *-sion* en espagnol, prononcés différemment (en castillan), correspondent respectivement à *-tion* et *-sion* en français, prononcés de manière identique ;
 - ou *l's* qui a disparu dans certains mots français au profit du circonflexe, ne se retrouvant pas seulement dans d'autres mots de la même famille, mais dans le terme correspondant dans d'autres langues (ex.

hôpital, hospitalier, mais aussi *hospital* en anglais, en espagnol et en portugais, *Hospital* en allemand, *ospedale* en italien).

4 Approche du lexique et de la syntaxe : développement de la créativité et apprentissage de la négociation

4.1 Le lexique, et plus encore la syntaxe, sont les domaines privilégiés des études linguistiques et de la didactique des langues. Ce sont eux qui ont fourni les terrains d'observation préférés de l'analyse des erreurs, de l'étude de l'interlangue, du bilinguisme et de tous les phénomènes liés aux contacts entre langues. Ce sont eux qui ont donné le moyen d'illustrer les stratégies des apprenants, de déterminer la place de la créativité et de l'imagination dans l'acquisition et l'apprentissage, de constater les négociations dont les systèmes linguistiques sont l'objet. Ils sont donc bien connus et nous ne nous y arrêtons pas. Nous ne ferons que souligner, pédagogiquement, la nécessité, dans une perspective interculturelle, d'un élargissement des champs d'intérêt.

Il faut noter d'abord que créativité et négociation sont étroitement liées et ne vont pas l'une sans l'autre. Elles ne naissent pas du néant mais sont exploration de la réalité (en l'occurrence des systèmes linguistiques), gestion de la communication. Par ailleurs, elles interviennent non seulement au niveau de l'apprenant (ou du bilingue) qui transfère ses compétences d'une langue à l'autre, essaie de les ajuster et découvre progressivement les fonctionnements respectifs des systèmes en présence, les frontières de leurs identités et la nature de leurs différences ; elles interviennent aussi au niveau de la communication entre l'apprenant et son interlocuteur, tant il est vrai que les stratégies de la parole sont centrées sur l'interaction et que le rôle de l'autre (qui comprend, prend en charge, refuse, modifie, utilise, prolonge... la parole de l'un) est constitutif de la communication et de l'apprentissage.

4.2 Cette créativité et cette négociation fonctionnent dans un champ stéréolinguistique comme dans un champ monolinguistique. Reconnues au niveau de la recherche, il s'agit donc non seulement de les exploiter dans la classe, ce à quoi tend assurément la pédagogie actuelle et en particulier la pédagogie des langues, mais surtout de les exploiter en prenant pour champ de référence la totalité de l'expérience langagière de la communauté, la totalité de la compétence des élèves, et de tous les élèves. Une telle approche de L1 aura pour objectif non seulement de mettre en place les structures de base utiles pour l'enseignement des langues

secondes, mais aussi de faciliter une structuration cohérente de l'acquisition chez les bilingues et la mise à profit de leur expérience pour les monolingues.

Plusieurs activités peuvent favoriser une telle approche. Par exemple:

- Une exploration des règles de dérivation et de relation, lexicales et syntaxiques, en français, en comparaison avec celles d'autres langues, apparentées ou non. Elle se situera aux deux niveaux des marqueurs de surface et des catégories plus générales (cf. en particulier: DABÈNE et al., 1979). Elle fournira des repères à l'imagination qui devine, qui découvre, qui combine. Les interférences interlinguistiques fréquentes chez les immigrés (dans le sens de la langue d'origine au français comme de celui-ci à celle-là) ou chez ceux qui apprennent une langue seconde, généralement analysées en termes d'erreurs, seront ici signes de piste, relais vers la maîtrise des règles du jeu proposées par les différentes langues, vers la reconnaissance et l'interprétation correcte des cribles par lesquels elles font passer l'activité langagière.
- Une exploration sémantique non seulement du lexique français, au moyen de grilles sémantiques ou, plus largement de grilles d'indications énonciatives (cf. GALISSON, 1983), mais aussi une exploration multilingue qui permette d'illustrer dans les différentes réalités culturelles le sens de mots qui, du point de vue de la terminologie, de la traduction ou de l'étymologie, correspondent, et d'en dégager les traits distinctifs. La vie scolaire donne de nombreuses occasions de le faire. Ce sera peut-être une comparaison
 - entre *figlio/figli*, italien et *fil/enfants*, français; entre le *cycle d'orientation* à Genève, à Sion, en France et le *ciclo de orientação* au Portugal, quatre réalités différentes;
 - entre l'apprentissage en Suisse et la représentation que s'en font de jeunes immigrés ou leurs parents à partir de leur connaissance de ce que signifie *aprendizaje* en espagnol;
 - et, pourquoi pas, entre les termes du métalangage adoptés dans l'enseignement des différentes langues... en attendant leur intégration.
- Une exploration des effets de sens et le développement de la créativité sémantique et communicationnelle à partir d'une reconnaissance de la diversité des champs de référence et des images mentales possibles (cf. HAMMOUD, 1982), qu'illustrent abondamment, en milieu multiculturel, les emprunts, les calques, les interférences, les code switching (cf. CADIOT, 1982).

5 Approche de la pragmatique: reconnaissance de la pluralité des systèmes de règles conversationnelles et sociolinguistiques, vers la reconnaissance des cribles culturels.

A l'intersection de l'anthropologie culturelle et de la linguistique, cette dimension est encore peu explorée en Suisse. Et pourtant, les conflits qui occasionnellement émergent à la surface de la vie scolaire dans la communication interculturelle sont des indices de la présence sous-jacente de différents systèmes de règles dont les autochtones ignorent le fonctionnement, ou même l'existence. C'est par exemple l'incapacité d'interpréter le sourire qu'offre une élève japonaise en guise de réponse à une question de l'enseignant, le reproche fait à une jeune fille du Bénin de ne pas saluer en entrant dans le secrétariat, les discussions entre enseignants et parents africains qui laissent l'enseignant frustré, avec l'impression qu'on a voulu lui jeter de la poudre aux yeux ou qu'on lui cache quelque chose.

Si les travaux sont encore peu nombreux en Suisse dans ce domaine, la route est néanmoins balisée grâce aux recherches des sociolinguistes américains (cf. par exemple ALATIS, 1970; GUMPERZ et HYMES, 1972; HYMES, 1977; ERVIN-TRIPP, 1976) qui commencent à être diffusées en France, et aux études de cas qu'ils ont suscitées.

On notera par exemple l'étude des règles conversationnelles, qui amène à souligner les limites des maximes de GRICE (1979). Si chaque culture a des règles, celles-ci fonctionnent différemment suivant les communautés. Dans la société malgache, par exemple, l'information qu'il convient de donner dépend du domaine (on évite de nommer et de distinguer les individus), de son importance (on évite de donner une information significative), de la relation entre les interlocuteurs (on informe plus volontiers les proches que les étrangers) et du sexe du locuteur (les femmes, qui ne peuvent pas accéder aux fonctions honorifiques et rituelles imposant un discours prudent et mesuré peuvent avoir la langue plus longue) (cf. Ochs KEENAN, 1976). De même, dans le cadre d'un essai portant sur la société africaine, LAFAGE (1979) souligne les règles qui découlent, dans l'interaction, de la stratification sociale, des modes de communication, de l'identité des participants et de la nature de leurs rapports, du lieu et du temps de la communication comme du type de discours. Le rythme et le déroulement des interactions varient également. Chez les Indiens de Warm Springs, celui qui pose une question ne doit pas s'attendre à une réponse immédiate, et le locuteur a peu de prise sur la suite de l'interaction (cf. Urmston PHILIPS, 1976), d'où le manque de partici-

pation des enfants aux interactions dans le cadre de la classe où l'enseignant prétend contrôler les échanges (PHILIPS, 1970).

Les rites d'interaction existent dans toutes les sociétés, mais le rituel diffère selon les cultures. GOFFMAN (1974) rappelle que chaque fois que surgit la possibilité d'une interaction verbale, entre en jeu tout un système de pratiques, de conventions, de règles, de procédures, de gestes, qui sert à organiser l'échange: détermination des interlocuteurs admis, des thèmes, répartition du flux de parole, conditions requises pour pouvoir se joindre à la conversation ou pour la clore.

Bien plus, les «individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important, *habitent des mondes sensoriels différents*¹¹. La sélection des données sensorielles consistant à admettre certains éléments tout en éliminant d'autres, l'expérience sera perçue de façon très différente selon la différence de structure du *crible perceptif*¹² d'une culture à l'autre.» (HALL, 1979, 15.)

Celui-ci intervient au niveau de la manière dont l'individu se perçoit par rapport au monde environnant et perçoit l'espace visuel, acoustique, olfactif, thermique, tactile, le mouvement, la faculté de se déplacer, la distance (formelle, intime, sociale), l'ordre, le temps, toutes notions structurées différemment par l'art selon les cultures.

Notre école bénéficiera assurément du développement des connaissances scientifiques dans ce domaine et d'études de cas situées dans son propre contexte.

Mais si elle est à même d'aider les élèves à construire les outils intellectuels propres à percevoir et à interpréter correctement les cribles phonologiques, les normes orthographiques, les champs sémantiques et les systèmes grammaticaux, on peut espérer qu'elle sera préparée également, car les procédures sont identiques, à reconnaître la diversité des actes et des comportements que recouvre ou qu'accompagne la parole (ou le silence) et d'établir les bases d'une communication non déformée par le recours à une grille d'interprétation inadéquate et monolithique. Par là-même, les élèves acquerront les outils propres à appréhender les relations humaines, la culture et les arts dans une perspective pluraliste qui éclaire la valeur et la richesse existentielle de chacun.

Accueil et éducations des migrants
Département de l'instruction publique
CH-1211 Genève 28

MICHELLE REY

¹¹ En italique dans le texte.

¹² C'est nous qui soulignons.

Indications bibliographiques

- ALATIS, J.E. (1970): *Bilingualism and Language Contact. Anthropological, Linguistic, Psychological and Sociological Aspects*, MONOGRAPH SERIES ON LANGUAGES AND LINGUISTICS 23, Washington D.C., Georgetown University Press.
- ALATIS, J.A.; DE MARCO, M. (1981): Issues of Major Concern in Foreign-Language Learning and Foreign-Language Acquisition, in: WINITZ, H. (ed.): *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences 379, 30, 1-8.
- Annuaire statistique de l'éducation - Genève*, (1983), Genève, Service de la recherche sociologique.
- APOTHELOZ, D.; BYSAETH, L. (1981): Attitudes linguistiques: résultats d'une enquête, *TRANSL 2*, sept., 69-90.
- BACHMANN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, CREDIF - Hatier.
- BALKAN, L. (1970): *Les effets du bilinguisme franco-anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruxelles, AIMAV.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BESSON, M.-J.; GENOUD, M.-R.; LIPP, B.; NUSSBAUM, R. (1979): *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Neuchâtel, IRDP.
- BONDY, L. (1968): *Éléments de phonétique*, Paris, Les Cahiers Baillières.
- BOURDIEU, P. (1977): L'économie des échanges linguistiques, *LANGUE FRANÇAISE* 34, 17-34.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bulletin du Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation et du Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation* (1983), 83/84, Genève, Aarau.
- BURLING, R. (1981): Social Constraints on Adult Language Learning, in: WINITZ, H. (ed.): *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences 379, 39, 279-290.
- CADIOT, P. (1982): Mélanges de langues et connotation autonymique, *MODELES LINGUISTIQUES IV*, 1, 81-124.
- CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLE International.
- CARTON, F.; ROSSI, M.; AUTTESSERRE, D.; LEON, P. (1983): *Les accents des Français*, Paris, Hachette.
- CATACH, N. (1978): *L'orthographe*, Paris, PUF.
- CUNHA NEVES, A.; EIDELMAN, J.; ZAGEFKA, P. (1983): Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983, *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE* 65, oct.-nov., 55-59.
- DABENE, L. et al. (1979): *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 34.
- DEBYSER, F. (1983): La culture migrante et ses conséquences pédagogiques, in: REY, M. (rapporteur): *La culture immigrée dans une société en mutation, l'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 37-40.
- DIAZ-GARCIA, M.; LE BAS, C.; PORCHER, L. (1978): *Chantepages. Guide pédagogique*, Paris, Bordas.
- Les enfants de migrants à l'école élémentaire: pour une pratique des langues étrangères par le groupe-classe* (1982); *CAHIERS DU CRELEF* 14.
- ERVIN-TRIPP, S. (1976): Is Sybil there? The Structure of some American English Directives, *LANGUAGE IN SOCIETY* 5.1, April, 25-66.

- ERVIN-TRIPP, S. (1982): Les effets de l'interaction sociale sur l'acquisition des langues, in: ALVAREZ, G.; HUOT, D.; SHEEN, R.: *Interaction L1-L2 et Stratégies d'apprentissage*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 54-62.
- FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. et al. (1983): Analyse des difficultés rencontrées au cours du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, in *Apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Cahier du GCR/SSRE 7, Neuchâtel, IRDP (polycopié), 1-53.
- FOUCAERT, J. (1976): Apprentissage et enseignement, *COMMUNICATION ET LANGAGES* 32, 7-17.
- FRAUENFELDER, U.; PORQUIER, R. (1979): Les voies d'apprentissage en langue étrangère, *TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME* 17, 37-74.
- GALLISON, R. (1983): *Des mots pour communiquer*. Eléments de lexicométhodologie, Paris, CLE International.
- GERMAIN, C. (1982): Langue maternelle et langues secondes: pédagogie intégrée ou rapprochement? in: ALVAREZ, G.; HUOT, D.; SHEEN, R.: *Interaction L1-L2 et Stratégies d'apprentissage*, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 104-112.
- GOFFMAN, E. (1974): *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GRICE, H.P. (1979): Logique et conversation, *COMMUNICATIONS* 30, 57-72.
- GUMPERT, J.J.; HYMES, D. (eds.) (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston inc.
- HALL, E.T. (1971): *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*, Londres, Arnold.
- HAMMOUD, R. (1982): L'utilisation de l'image mentale dans l'enseignement du vocabulaire en langue seconde, in: ALVAREZ, G.; HUOT, D.; SHEEN, R.: *Interaction L1-L2 et Stratégies d'apprentissage*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 54-62.
- HAUGEN, E. (1979): The Stigmata of Bilingualism, in: PRIDE, J.B. (ed.): *Sociolinguistic Aspect of Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 72-85 (reproduit de ANWAR, S.-D. (ed.): *The economy of Language*, Stanford University Press 1973), 72-85.
- HEGEL, G.W.F. (1941): *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier, 2 vol.
- HOUEBINE, A.-M. (1982): Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain, *LE FRANÇAIS MODERNE*, 42-51.
- HYMES, D. (1977): *Foundations in Sociolinguistics*, Londres, Tavistock.
- KRASHEN, S. (1980): Relating Theory to Practice in Adult Second Language Acquisition, in: FELIX, S.W. (ed.): *Second Language Development: Trends and Issues*, Tübingen, Narr, 185-204.
- LABOV, W. (1976): *Sociolinguistique*, Paris, Minuit (traduit de *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press 1973).
- LAFAGE, S. (1979): Esquisse d'un cadre de référence pragmatique pour une analyse sociolinguistique en contexte africain, in: WALD, P.; MANESSY, G.: *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies*, Paris, l'Harmattan.
- LAMBERT, W.E. (1981): Bilingualism and Language Acquisition, in: WINITZ, H. (ed.): *Native Language and foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 379, Déc. 30, 9-22.
- LEON, P. (1954): *Prononciation du français standard*. Aide-mémoire d'orthopédie à l'usage des étudiants étrangers, Paris, Didier.
- LEWIS, M.; CHERRY, L. (1977): Social Behavior and Language Acquisition, in: LEWIS & ROSENBLUM: *Interaction, Conversation and the Development of Language*, New York, Wiley, 227-245.
- LONG, M.H. (1981): Input, Interaction, and Second-Language Acquisition, in: WINITZ, H. (ed.): *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences 379, Dec. 30, 259-278.

- LÜDI, G.; PY, B. (1984): *Zweitsprachig durch Migration*. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz), Tübingen, Niemeyer (traduction française en préparation).
- LURCAT, L. (1983): Le graphisme et l'écriture chez l'enfant, *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE* 65, nov.-déc. 7-18.
- MALMBERG, B. (1973): *La phonétique*, Paris PUF.
- MARCELLESI, J.-B.; GARDIN, B. (1974): *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.
- MARTINET, A. (sous la direction de) (1968): *Le langage*, Paris, NRF.
- MARTINS-BALTAR, M.; BOURGAIN, D.; COSTE, D.; FERENCZI, V.; MOCHET, M.-A. (1979): *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MERKT, G. (transcription) (1983): L'enseignement de l'allemand vu par l'utilisateur, Table ronde, *Bulletin CILA* 38, 146-153.
- METRAL, J.-P. (1977): Le vocalisme du français en Suisse romande, *CAHIERS FERDINAND DE SAUSSURE* 31, Genève, Droz, 145-176.
- MILROY, L. (1980): *Language and Social Network*, Oxford, Blackwell.
- MIONI, A. (1973): *Fonematica contrastiva*, Bologna, Patron.
- MUNOZ, M.-C. (1973): *Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant*. Approches psychosociologiques, Paris, Ecole pratique des Hautes Etudes (Thèse de 3^e cycle).
- NOYAU, C. (1980): Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel? *CHAMPS EDUCATIFS* 1, 6-16.
- OCHS KEENAN, E. (1976): The Universality of Conversational Postulates, *LANGUAGE IN SOCIETY* 5, 67-80.
- PHILIPS, S.V. (1970): Acquisition of Rules for Appropriate Speech Usage, in: ALATIS, J. (ed.): *Bilingualism and Language Contact*, Washington D.C., Georgetown University Press, 77-101.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Francfort, Lang.
- PETITJEAN, A. (1979): De l'écriture à l'orthographe, *PRATIQUES* 25, déc., 64-73.
- PORCHER, L. (1981): *L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RAGOUSSIS, N. (1979): *Grèce, données socioculturelles*, Dossiers pour une formation des maîtres, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REBAUDIERES-PATY, M. (1982): Questions posées à la psychologie par les corrélations entre faits sociaux et faits de langage, *LANGAGE ET SOCIÉTÉ* 1982, 21, 21-46.
- REY-VON ALLMEN, M. (1979): L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement, in: PORCHER, L.: *Rapport du 2^e séminaire européen pour enseignants sur L'éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Donaueschingen, 24-28 sept., Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REY-VON ALLMEN, M. (1982a): Etude de cas sur la coopération école-quartier à Marseille: Frais-Vallon, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REY-VON ALLMEN, M. (1982b): *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones, enfants de travailleurs migrants*. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques, Berne, Francfort, Lang.
- REY-VON ALLMEN, M., (rapporteur) (1983): *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REY-VON ALLMEN, M. (1984a): Pièges et défi de l'interculturalisme. *EDUCATION PERMANENTE*, 25, Université de Paris Dauphine, sept., 11-21. Trad. allemande, in: REICH, H.H.; WITTEK, F. (Hrsg.) (1984): *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik*. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, Essen/Landau, Publikation alfa, 47-56.
- REY-VON ALLMEN, M. (1984b): Enfants migrants, apprentissage et enseignement de l'orthographe française, in: PORCHER, L. et al.: *L'enseignement aux enfants migrants?* Paris, Didier-CREDIF, 105-124.

- REY-VON ALLMEN, M. (1984c): Lire, écrire, à quoi ça sert? Le rapport à la langue écrite et à la lecture, d'élèves de Grande section et de CP, Pavillons-Sous-Bois, Ecole Louise-Michel, mai-juin 1981, in: PORCHER, L. et al.: *L'enseignement aux enfants migrants?* Paris, Didier-CREDIF, 95-104.
- REY-VON ALLMEN, M. (1984d): Rapport final du groupe de travail sur la formation des maîtres, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.
- SCHUMANN, H.J. (1978): The acculturation Model for Second-Language Acquisition, in: GINGRAS, R. (ed.): *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Center for Applied Linguistics, 27-50.
- TROUBETZKOY, N.S. (1964): *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.
- URMSTON PHILIPS, S. (1976): Some Sources of Cultural Variability in the Regulation of Talk, *LANGUAGE IN SOCIETY* 5, 81-95.
- WELLS, G.; MONTGOMERY, M. (1981): *Adult-Child Interaction at Home and at School*, in: FRENCH AND MACLURE: *Adult-Child Conversation*, Londres, Croom Helm, 210-243.