

Analyse de *Comparons nos langues*

Titre : *Comparons nos langues*.

Support : DVD.

Public : Enseignants de Classe d'initiation (Clin) et Classe d'accueil (Clad) et toute classe accueillant des Enfants Nouvellement Arrivés en France (Enaf).

Auteure : Nathalie Auger.

Réalisation : Jean-Marc Balois.

Coordonnateur de projet : Olivier Terrades.

Date de création : 2005.

Éditeur-Diffuseur : Scéren, CRDP académie de Montpellier.

Prix : 19 €

Analyse par Dalie CHRIFI ALAOUI

Collège Albert Camus, Clermont-Ferrand, France

- 1. Présentation générale
- 2. Une démarche valorisante
- 3. Une démarche constructiviste et heuristique
- 4. Une démarche à volonté interculturelle
- 5. Conclusion
- Références

1. Présentation générale

Le DVD *Comparons nos langues* a pour objectif d'apporter une démarche d'apprentissage centrée sur la comparaison des langues en présence dans la classe d'accueil. Les classes d'accueil et les classes d'initiation regroupent des enfants primo-arrivants ou nouvellement arrivés en France (Enaf). Ce DVD est à destination des professeurs.

Sur une musique alliant synthétiseur et percussions - peut-être une derbouka - et sur un travelling découvrant une cité, nous arrivons dans une cour d'école, où des enfants en récréation échangent mots et bousculades. Sur cette ouverture classique, le DVD *Comparons nos langues* nous amène à un endroit où les chercheurs en linguistique vont peu : dans une classe.

C'est ainsi le premier mérite du DVD qui pour la première fois, de façon officielle pourrait-on dire, offre un visage à ces classes dont le nombre ne cesse d'augmenter : les Clin et les Clad, ces classes où l'hétérogénéité des cultures et des profils est à son comble.

Le DVD *Comparons nos langues*, sous-titré "*Démarche d'apprentissage auprès d'enfants nouvellement arrivés*" part d'un axiome formulé par son auteure, N. Auger, dans le livret d'accompagnement du DVD : "*Tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre*".

Le livret, riche, nous renseigne ainsi sur les postulats théoriques et leur mise en pratique, le DVD étant comme un florilège partiel d'une démarche plus globale.

L'idée générale est de s'appuyer sur la langue première des apprenants qui forment des syntagmes, des phrases, des gestes..., dans leur langue et analysent avec l'enseignant les différences et les ressemblances avec la langue cible et / ou les autres langues en présence dans la classe. Ainsi dans un tableau détaillé du livret, N. Auger propose d'appliquer cette démarche à différents niveaux : niveau linguistique, système graphique, para verbal, interactions verbales, communication non verbale, usages et pratiques, représentations sociales et langagières.

L'aspect exhaustif est ambitieux, c'est sans doute la force de cette démarche.

Ainsi le DVD, ayant reçu une distinction : "le label européen aux initiatives innovantes dans l'apprentissage des langues", propose une démarche d'une part valorisante, d'autre part, constructiviste et heuristique et enfin s'appuie sur une volonté interculturelle. Chacun de ces objectifs a ses limites, nous le verrons et nous analyserons quelques exemples proposés par le DVD et le livret.

2. Une démarche valorisante

Le terme de "motivation" pour le public des classes d'accueil a une résonance particulière. La notion de "valorisation" aussi. Les élèves nouvellement arrivés en France sont marqués d'un déracinement particulier et leur histoire est souvent difficile. L'école joue alors un rôle "motivant", "valorisant" pour aider l'élève et l'apprenant à prendre sa place dans la classe, l'école et le pays... En quoi l'utilisation de la langue maternelle peut-elle être valorisante ? La réaction évidente serait de dire que la langue première est une immédiateté de communication pour l'apprenant. Cependant dans la démarche proposée, ce n'est pas ce qui nous semble être l'essentiel.

2.1. Place de la langue maternelle

En effet, la langue maternelle dans la classe permet de garder d'abord le lien avec le départ. Pour la plupart, le voyage a été long, parfois dans des conditions dépassant nos représentations ; pourtant les élèves d'accueil mettent plus ou moins de temps à partir, où si

l'on veut de façon moins sibylline, ils mettent du temps à quitter suffisamment leur pays pour se donner une chance d'être "accueillis". Leur permettre de parler leur langue, de dire leur langue agit en cela de façon formidable. Utiliser leur langue dans la classe et l'accepter, c'est leur laisser le temps d'arriver. Ceci peut avoir l'air dérisoire et basement psychologique, cependant, nous pouvons voir dans les extraits du DVD, l'envie et le plaisir des élèves à construire leur lien avec la langue cible par leur langue. D'ailleurs, la plupart des enseignants depuis la création des classes d'accueil, dans les années soixante-dix, ont mis en place des projets et ont laissé exister la langue première dans la classe. Les comparaisons étaient peut-être moins systématiques que dans la démarche proposée dans le DVD, mais comparer les langues et les cultures dans ce type de classe n'est pas une réelle nouveauté. L'utilisation consciente de la langue maternelle est valorisante et facilitatrice dans l'apprentissage. Il n'y a pas de *tabula rasa*, dans l'apprentissage d'une deuxième langue :

Comme on sait, l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle. [Vygotsky85].

Comparons nos langues, en ce sens, peut permettre pour des enseignants de classe d'accueil ou tout type d'enseignant qui a à prendre en charge ce type d'élève, de construire ce rapport entre le pays, la langue première et la langue cible. Cette démarche renforce l'apprentissage et l'acceptation de cet apprentissage.

Par ailleurs, utiliser la langue première dans la classe permet, comme le montrent très bien le DVD et le livret, une interaction avec les pairs très fructueuse. Le fait de confronter les points de vue en langue maternelle permet aux apprenants d'avoir un regard analytique et linguistique sur des pratiques langagières pour lesquelles ils n'ont souvent aucun métalangage et aucune approche distanciée. C'est aussi un point fort et particulier de la démarche proposée. L'interaction dans la classe d'accueil diffère chaque année : le public est hétérogène et varie de façon extraordinaire d'une année sur l'autre. Il n'existe évidemment aucune prévisibilité dans ce domaine. Ainsi, le fait de placer la langue maternelle comme langue de communication entre pairs peut apparaître comme une constante pour l'enseignant.

Si cela peut sembler au premier abord inquiétant pour l'enseignant, comme le précise N. Auger, cela peut devenir une pierre de touche, un appui. Donner un statut actif, comme agent d'apprentissage à la langue maternelle, peut créer une motivation à la communication.

La "motivation" peut être comparée étymologiquement à un mouvement que l'on imagine toujours aller de l'avant ou vers le haut. La motivation serait alors un mouvement ascendant d'apprentissage. Ici, nous pouvons l'imaginer comme un escalier dérobé, "*l'escalier dérobé de*

Babel" [Rousseau97], que l'apprenant peut découvrir et monter pour ancrer son apprentissage à des niveaux qui lui étaient encore inconnus.

Pourtant, de ce point de vue, la limite de cette démarche est simple, si l'on nous permet de filer la métaphore : des apprenants ne veulent pas tous emprunter cet escalier. Il n'est pas rare qu'un apprenant ne veuille pas parler sa langue. Soit il est le seul à la parler et se sent embarrassé de le faire, soit son histoire personnelle lui fait refuser de dévoiler ce qui apparaît comme une intimité. S'ajoutent à cela les apprenants nombreux qui entretiennent avec leur langue maternelle des relations conflictuelles identitaires et qui refusent d'entrer dans ce type de démarche. Le DVD présente des enfants du primaire et de sixième. Il est évident que la démarche n'est pas la même pour les jeunes adolescents. Bien sûr, l'enseignant peut alors jouer un rôle médiateur, les élèves "consentants" peuvent avoir une valeur mimétique. Cependant, il nous semble que l'utilisation de la langue maternelle ne va pas de soi et qu'il faut prendre en compte les phénomènes divers de résistance et les respecter, parce qu'ils relèvent toujours d'une profondeur qu'à notre avis on ne peut avoir droit d'explorer que si l'apprenant nous y invite.

C'est à l'enseignant de décider, de jauger le type d'impact que cette démarche peut créer avec sa classe. Ceci peut varier selon différents critères : l'âge, le rapport à la langue première (selon l'histoire du pays), le sexe des élèves de même langue dans la classe, les cas individuels de résistance liée à l'histoire individuelle. Tout outil s'adapte et doit passer par le filtre de l'enseignant, ceci est une évidence pédagogique encore plus valable ici.

2.2. Le statut de l'erreur

Le second point qui nous semble traité de façon très pertinente dans le DVD et qui permet une démarche valorisante, consiste à aborder de front le statut de l'erreur. La "faute" dans la classe de langue portait une valeur négative que les didacticiens et les enseignants ont combattue, en substituant l'erreur à la faute et en donnant à l'erreur un statut d'étape de l'apprentissage et non pas d'échec de ce même apprentissage.

L'erreur dans la classe d'accueil a une spécificité toujours en lien avec le statut de la langue cible dans l'histoire personnelle de l'apprenant. L'erreur peut devenir un indicateur de "non-intégration", terme insupportable mais si souvent utilisé. Ce sentiment peut être ressenti par les apprenants, les parents, les enseignants non spécialistes, les autres élèves de l'établissement... Le français est "outil" et "instrument" ; il est "objet" et "sujet" dans la classe. Dans les couloirs et dans la cour, il est source de rencontre, de conflit, de mal-être, de malentendu.

La démarche de comparaison proposée par N. Auger, montre comment l'on peut intervenir auprès des apprenants, au moins pour modifier le spectre de l'erreur et l'apprivoiser. La comparaison est ainsi observée selon trois angles qui permettent à l'apprenant de donner à l'erreur un statut constructif et non destructeur : tout d'abord l'approche comparatiste permet de montrer les ressemblances existant entre différents systèmes linguistiques, elle en montre aussi les similitudes. Ceci permet enfin aux apprenants d'avoir un regard conscient et

"déculpabilisé" sur les interférences.

2.3. L'universel - singulier

L. Porcher en soulignant la présence de plusieurs cultures dans une classe, insiste sur le fait que l'enseignant doit être formé à les employer :

L'important, à cet égard consiste à établir, entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact [Porcher95].

Les ressemblances sont exploitées par la volonté de s'appuyer sur des "universaux singuliers". Ceci est développé tant dans le livret que dans le DVD, par exemple page 7 : "*toutes les langues ont une syntaxe*". Ce concept d'universel - singulier s'applique aux différents domaines de la langue, selon les composantes, présentées par N. Auger, citant H. Boyer : "*composante sémiotique, composante discursive-textuelle, composante socio-pragmatique, composante référentielle, composante ethno-socioculturelle*". Si ce concept d'universel - singulier peut sembler excessif pour les puristes, il nous semble un outil intéressant de travail. Partir du fait commun et particulier de la langue pour construire une approche personnelle d'apprentissage est une approche nécessaire en classe d'accueil dans la mesure où les apprenants sont chacun des unités linguistiques et culturelles. D'ailleurs, si les enfants restent liés par leur langue maternelle les uns aux autres, très rapidement, les amitiés et autres accointances se forment en dehors de ce critère.

L'universel - singulier sur le plan linguistique est le fait de dire "non" par exemple. Toutes les langues, comme le dit N. Auger, possèdent un moyen d'exprimer la négation. Ceci est d'ailleurs le sujet d'un des extraits du DVD.

Ce principe peut permettre aux enseignants de favoriser une approche métalinguistique implicite puis explicite tout à fait utile aux élèves d'accueil.

Pourtant, là encore, il ne faudrait pas systématiser à outrance cette approche. Tout d'abord il faut différencier les universels singuliers absolus des universels singuliers dits "statistiques". Effectivement la négation est commune dans toutes les langues mais il ne sera pas toujours facile de comparer la langue française à toute langue étrangère. Dans l'exemple donné par l'extrait du DVD "*la gomme est sur la table / la gomme n'est pas sur la table*", les enfants arabophones proposent une traduction et l'enseignant note donc les mots "qui disent non". Le problème est qu'en arabe, dans cet exemple, la sémantique de l'auxiliaire influence sur la négation : il y a une négation pour nier l'état "est" et une autre pour nier les autres verbes. C'est sans doute un hasard, l'exemple ayant été pris, nous l'imaginons, dans le contexte direct de la classe. Cependant non seulement il est discutable sur le plan sémantique mais aussi sur le plan syntaxique. On pourrait faire la même démonstration avec le chinois où la négation diffère quand il s'agit d'être ou de ne pas être. Comme le signale G. Zarate [Zarate86] :

La difficulté d'une entreprise explicative se trouve là : mettre à jour ce qui est méconnu de ceux-là même que l'analyse veut décrire, dévoiler des mécanismes propres à une communauté alors qu'ils peuvent être ignorés de ses membres.

Nous pouvons cependant relativiser nous-mêmes cette objection, si l'on s'accorde à dire qu'il faut considérer la comparaison linguistique comme une autre manière (en plus des autres approches : déductive, inductive, grammaire de texte...) de créer une clarté cognitive et une conscience linguistique pour les apprenants.

Il ne s'agit pas d'en faire des linguistes mais de les aider dans un premier temps à être valorisés dans leur contact avec la langue cible à travers la langue maternelle.

Les enseignants peuvent tout à fait utiliser le DVD comme support, comme exemple de la démarche de comparaison. Ils pourront à travers cela valoriser leurs apprenants. Il s'agira, avant tout, d'utiliser ce DVD en prenant soin d'adapter la démarche à ses élèves.

L'approche défendue par N. Auger propose aussi de s'appuyer sur une démarche constructiviste et heuristique.

3. Une démarche constructiviste et heuristique

L'élément essentiel de cette démarche du point de vue de l'apprenant est de lui donner une place rare, notamment lorsqu'il arrive en classe : la place d'expert.

3.1. L'apprenant expert

La notion d'élève-expert développée par N. Auger dans le DVD, est tout à fait essentielle dans le rôle que la langue maternelle peut avoir dans ce que l'on appelle la "motivation". Les élèves d'accueil sont soumis à beaucoup d'éléments extérieurs qui influent sur leur existence, leur quotidien, leur avenir, le statut de leur parents, de leur pays, de leur religion, de leur culture... ; ils subissent et doivent se plier à des contraintes permanentes. Ce statut d'élève-expert leur donne une position un peu différente ; ils peuvent ainsi proposer, moduler, influencer sur le cours, les autres et l'enseignant. Ceci est très nettement mis en valeur dans les extraits de moments de classe du DVD. En effet, l'élève-expert explique et propose à l'enseignant et aux autres élèves. Ces derniers répètent ou prennent des notes, écrivent au tableau... Les rôles traditionnels de la classe sont bouleversés dans des échanges qui rendent réellement actifs les apprenants. Cette approche nous semble très importante et bien réussie dans la mesure où il ne s'agit pas d'une fausse "participation". L'apprenant est engagé à proposer des éléments de sa langue.

Par ailleurs, les corrections que les apprenants entreprennent sur l'enseignant et les autres sont tout à fait intéressantes : un élève, par exemple, corrige son professeur qui a une prononciation approximative, à son goût, d'un phonème. Il ne s'agit pas d'un jeu gratuit, l'apprenant répète plus lentement en séparant les différentes articulations du phonème mal rendu par les autres. À cet égard, la réaction de l'enseignant est empreinte d'humour et participe à la déculpabilisation de l'erreur. Cet échange est constructif dans la mesure où l'apprenant, en

percevant les difficultés de sa langue, va aussi comprendre celles de la langue cible, et celles des autres élèves. Il va aussi comprendre le lien pédagogique particulier qui existe dans la classe d'accueil : l'enseignant qui maîtrise la langue cible peut, même s'il ne maîtrise pas la langue de l'apprenant, l'aider. Les élèves des classes d'accueil ont parfois des difficultés à être "enseignés", la toute-puissance de l'enseignant est souvent une gêne. Cette approche permet de modifier les rôles des actants de l'acte pédagogique de façon dynamique et fructueuse.

La comparaison des langues est abordée par tâtonnements successifs, retours en arrière, modification des représentations. L'enseignant interroge l'apprenant sur sa perception linguistique : "Pour le fabriquer [prononcer le mot gomme en russe] qu'est-ce qui se passe dans ma bouche ?"

Ce type d'interrogation permet à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage et de créer lui-même un mode d'accès à la langue. Il est très important dans ce type de classe et même, nous le pensons, pour tous les apprenants de comprendre pourquoi ils exécutent telle ou telle tâche, de la même façon, comprendre pourquoi et comment ils parlent, font tel ou tel geste, utilisent telle ou telle intonation, ceci s'avère un appui et une condition d'apprentissage. La comparaison est un mode de compréhension même s'il n'est pas le seul. Le rapport "méta" aux différents éléments de la langue est constructeur.

Le DVD *Comparons nos langues* est de ce point de vue exemplaire : l'enseignant peut l'utiliser pour créer une dynamique relationnelle fructueuse dans sa classe et permettre une mobilisation collective à la compréhension. D'ailleurs, pourquoi ne pas montrer quelques extraits aux élèves même si ce n'est pas l'objectif direct du DVD ?

3.2. La comparaison comme construction : des exemples

En utilisant le tableau de synthèse du livret (p. 21) nous pouvons analyser quelques exemples issus de différents domaines linguistiques.

La phonétique

Dans la partie phonétique on propose un "travail sur les sons" qui a pour objectif de "prendre conscience du filtre sonore" à travers un type de questions : "Faire écouter/répéter des interprétations de cris d'animaux dans les différentes langues en présence dans la classe. Quel son fait le chat/chien/oiseau/coq/vache/ etc. en français ? Et dans votre langue maternelle (LM) ? Y a-t-il des points communs ou non ?". Cet exemple, probablement numéro un au hit-parade des comparaisons que l'on fait depuis très longtemps dans les cours de langue, n'est pas abordé du point de vue culturel mais du point de vue de la conscience phonique. Cela nous semble très pertinent et dépasse l'aspect anecdotique apparent de la comparaison. D'ailleurs, l'on peut ajouter ou substituer aux animaux les sons des moyens de transports comme la locomotive à vapeur, résiduelle de l'enfance ferroviaire, qui a gardé dans différentes langues une onomatopée fort intéressante.

Le système graphique

Un des exemples concerne le sens de l'écriture et est illustré dans le DVD. L'enseignante interroge les apprenants sur leur manière d'ouvrir un livre ou un cahier dans leur pays. L'objectif est d'observer "*la variabilité*" du sens de l'écriture. Ce terme de variabilité est repris dans les objectifs sur différents exemples. Variabilité et relativité entrent donc dans le phénomène de comparaison au même titre, à notre avis, que différence, similitude et interférence. Cependant, le constat de cette variabilité est difficilement exploitable. Ce n'est pas d'ailleurs l'objectif proposé. Ici cette conscience de la variabilité agit de façon constructive et permet une démarche heuristique de l'apprenant et de l'enseignant.

Le para verbal

À partir d'un "*travail sur l'intonation*" il est proposé de percevoir les "*valeurs de l'intonation pouvant entraîner des malentendus*". Sur l'exemple de "*il a gagné*", on montre que l'intention varie selon l'intonation : de l'exclamation au doute en passant par l'ironie. Les apprenants doivent alors formuler des propositions concernant l'intonation dans leur langue maternelle. Ainsi la comparaison se fait autant dans la langue cible que dans la langue maternelle. Les aspects pragmatiques de la langue sont abordés en lien avec les aspects suprasegmentaux.

La syntaxe

Le livret propose des observations sur l'ordre SVO (Sujet - Verbe - Objet). Il s'agit de comparer l'utilisation de cet ordre avec celui de la langue maternelle de l'apprenant. L'objectif avoué est la "*prise de conscience de la variabilité de l'ordre des mots*". Il est particulièrement intéressant de noter les modalités de changement de l'ordre lexical (type de phrase, oral / écrit)

Le lexique

Le livret propose trois exemples, classiques en FLE. La comparaison entre le lexique de la maison en France et dans leur pays, les mots français empruntés aux autres langues et les mots à charge culturelle partagée. Cette approche comparative est souvent proposée spontanément par les élèves et permet des interactions et des échanges très riches. Cette comparaison peut ici jouer un rôle dans la mémorisation du lexique.

Les interactions verbales

Il s'agit de proposer une approche sociale de l'interaction, la distinction entre "tu" et "vous", les questions qui ne se posent pas, la manière de répondre selon l'interlocuteur. La gestion des faces, ici, est abordée de façon consciente, et elle permet de comprendre la valeur culturelle de l'échange. Il n'est pas rare qu'un élève d'accueil tutoie un adulte de l'établissement, et lorsqu'il s'agit d'un adulte inconnu, l'échange peut se terminer par une sanction. Les implicites de l'échange verbal doivent être explicités, et la comparaison permet une meilleure approche car elle ne stigmatise pas, elle permet à l'apprenant de comprendre que les choses parfois se ressemblent et d'autres fois sont différentes. Il en est de même de la communication non

verbale.

Le système verbal et le repérage temporel

Ce pan central de l'enseignement est souvent délicat à aborder avec des élèves qui ont peu ou pas de rapport métalinguistique, qui n'ont pas de déclinaison paradigmatique dans leur langue ou qui possèdent des marqueurs temporels "externes". L'intérêt de la comparaison permet une construction du concept et de la notion de l'intérieur et assoit une approche plus sûre pour l'apprenant.

Le mimo-gestuel et les usages, pratiques et les représentations sociales et langagières

Les propositions du livret concernent la valeur de certains gestes et les normes sociales en France.

Dans ces exemples, proposés par le livret, le professeur peut puiser, s'inspirer, se détacher voire s'opposer. La créativité doit être un corollaire de l'utilisation du DVD. Les applications s'étendent à toute la langue, comme le montrent les différentes entrées possibles de comparaison.

Cette démarche constructiviste et heuristique possède aussi ses revers et ses faiblesses. Tout d'abord, dans les extraits du DVD, il arrive souvent que les conclusions soient apportées par l'enseignant en ce qui concerne la négation, ou le sens d'ouverture d'un livre : "c'est exactement l'inverse !" affirme l'enseignante, sans laisser les apprenants poser cette conclusion, ou encore pour expliquer qu'un mot est difficile ou facile à prononcer, le critère de la longueur du mot sera apporté par l'enseignant. Ces exemples montrent qu'il ne suffit pas de passer la main à l'apprenant pour qu'il accomplisse le chemin de la problématique à la conclusion. Le guidage de l'enseignant est délicat et il nous semble essentiel que les apprenants donnent leur(s) conclusion(s).

En ce qui concerne le non-verbal, le mimo-gestuel..., la tentation sera le stéréotype. En effet, dès qu'il s'agit de comparer systématiquement des usages, il est très difficile d'échapper aux stéréotypes et aux images d'Épinal. Les apprenants, eux-mêmes, peuvent en être les victimes et offrir une image "attendue" de leur pays. Le DVD ne propose pas d'exemples dans ce domaine.

Les usages varient aussi selon l'origine sociale et le contexte familial ; il en sera de même selon l'endroit où ils vivent en France et la population qu'ils fréquentent. Toute comparaison doit intégrer sa relativité pour éviter l'approche caricaturale de l'altérité.

L'altérité et la volonté interculturelle sont justement présentées comme centrales dans la démarche du DVD *Comparons nos langues*.

4. Une démarche à volonté interculturelle

N. Auger propose *"la démarche interculturelle comme moteur d'apprentissage"*. Effectivement, la comparaison de tous les éléments constitutifs de la langue est une démarche interculturelle globale, même si dans l'introduction N. Auger affirme : *"C'est donc davantage sous l'angle langagier que la démarche interculturelle sera travaillée"*.

En effet comme nous l'avons vu précédemment la systématisation de la comparaison en terme de culture peut facilement amener au stéréotype, ce que veut justement éviter cette démarche. C'est sans doute pour cela que le volet interculturel est davantage ouvert sur le "linguistique".

4.1. Le partage linguistique

Il est en effet intéressant de voir comment s'installe dans les groupes classes présentés dans le DVD un partage linguistique particulier. Les apprenants semblent finalement s'approprier la langue de l'autre, découvrir alors les résonances dans leur langue maternelle et bien sûr dans la langue cible. Les élèves partagent ce qu'ils connaissent de leur langue et finissent par mémoriser d'autres fonctionnements ; ainsi l'enseignant demande à un élève arabophone de marquer ce qui en russe note la négation. Pour les élèves arabophones la diglossie "arabe-français" n'est pas une surprise, même si certains élèves d'origine rurale, en raison de l'arabisation des enseignements, n'ont pas eu de cours en français. Ce qui est intéressant dans cette approche consciente de comparaison, c'est l'idée d'un plurilinguisme confortable, d'un partage linguistique sans conflit.

Cette démarche est très naturelle pour les élèves des classes d'accueil, la plupart des élèves savent, après quelques semaines, saluer, s'excuser, dire "je t'aime", s'insulter (!) dans plusieurs langues. Ils peuvent même traduire les exclamations et demandes répétées de l'enseignant dans les langues en présence de la classe ! Ce partage linguistique est lié au contexte de la classe d'accueil et à la solidarité naturelle des élèves face à un inconnu qu'ils ont en commun. Ainsi, le fait de faire entrer dans la classe et dans le travail de la classe toutes les langues peut parfois empêcher les "mauvaises" comparaisons, qui sont des comparaisons de valeur. Les apprenants se rendent compte que les difficultés sont partagées.

Cet échange linguistique va aussi permettre une meilleure intégration culturelle et sociale dans la classe ordinaire. L'approche comparatiste installe chez l'apprenant une vision relative, une approche linguistique qui le prépare à l'apprentissage d'autres langues, ce qu'expliquent des élèves dans le DVD en utilisant une charmante métaphore "j'ouvre la caisse où sont cachés les mots".

Ce partage linguistique se double d'un partage culturel.

4.2. Le partage culturel

Il concerne les domaines relatifs à l'expérience et à la représentation du monde des apprenants. Nous avons vu que c'était le point le plus délicat à mener dans une approche de comparaison

dans la mesure où la généralisation et même l'exemple portent à la création de stéréotypes. Cependant, il nous semble pertinent dans la perspective du Français Langue Seconde (FLS) de poser le partage culturel comme une condition d'apprentissage. Les élèves des classes d'accueil acquièrent le français qui est ou deviendra leur seconde langue. Par ailleurs, l'intégration dans le système scolaire français nécessite l'acquisition du français langue de scolarisation. Ainsi, les enseignements à dominante interculturelle intègrent une dynamique proche du français à objectif spécifique. Il s'agit de sérier les attentes du système scolaire français et de proposer aux élèves d'accueil un enseignement qui leur permette de se mouvoir dans un milieu codifié, avec ses comportements, sa langue, ses espaces, son temps, ses supports. L'approche comparatiste culturelle peut être une entrée à cette "mobilité".

En effet, il s'agit de s'appuyer sur une identité pour comprendre une altérité. L'identité culturelle n'est pas une immédiateté humaine : *"c'est donc en travaillant sur des procédés de mise en relation d'une culture avec une autre que peut s'établir en classe de langue, une réflexion sur l'identité"* [Zarate86].

Des enfants ayant vécu un déracinement et un parcours douloureux auront un regard sur leur culture et la culture d'accueil très complexe. On ne peut se contenter de montrer les différences et les ressemblances, tout en expliquant les interférences. Le partage culturel sous-tend des violences silencieuses que l'on ne peut aborder que du point de vue de la complexité.

Cette complexité est difficilement visible dans des approches par "exemples" du type : "comment on fait dans ton pays pour...". Il nous semble ici que la démarche de comparaison doit utiliser d'autres médias et d'autres supports que l'expérience empirique de l'apprenant. La pauvreté de certains exemples du DVD le montre : *"la gomme est sur la table"*. D'inspiration "méthode directe", cet exemple, pratique à certains égards, ne présente aucun enjeu tant du point de vue culturel que du point de vue linguistique de la négation.

M. Abdallah Pretceille [AbdallahPretceille99] note les *"ambiguïtés voire les dangers"* du jeu entre différence et universalité : une moralisation de la perception des différences, une interprétation de la différence en termes de déficit, une radicalisation des différences, une fossilisation par décontextualisation (c'est-à-dire une aseptisation qui dérive sur l'exotisme), une valeur explicative et justificatrice des différences qui entérine des positions de rejet, de domination par une apparente rationalisation, une perspective hiérarchique et inégalitaire : *"l'hypertrophie de la différence cache une forme de condescendance et une forme de classement social"* [AbdallahPretceille99].

C'est sans doute le point faible des exemples présentés dans le DVD, la comparaison centrée sur le "linguistique", ne permet ni profondeur ni complexité. Il aurait été intéressant de montrer une démarche de comparaison en l'adaptant à un support plus complexe, possédant un enjeu propre : ce qui nous semble la meilleure passerelle à cette approche interculturelle, c'est l'art. La production artistique est la seule production qui puisse égaler la complexité de l'homme. On peut par exemple comparer les "méchants" dans les contes de différents pays, aborder une lecture ou une représentation du monde à travers un film, une page de littérature, un tableau.

M. Abdallah Pretceille et L. Porcher, après avoir montré les dérives parfois formalistes de certaines approches comparatistes, font un sort particulier à la littérature : "*La littérature est un universel-singulier (...) la littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous*" et plus loin :

Les œuvres littéraires parlent d'elles-mêmes, parlent des autres en parlant de nous, parlent du monde comme il change et ne change pas, et elles sont les seules à pouvoir le faire [AbdallahPretceillePorcher96].

Ainsi le DVD *Comparons nos langues* ne peut répondre que très partiellement à ce que l'on appelle "l'interculturel". La comparaison des repas ou des usages de salutations ne constitue qu'une partie superficielle de la culture.

Il ne faut pas pour autant nier la volonté interculturelle de cette démarche notamment en ce qui concerne la spécificité de la classe d'accueil : le Français Langue de Scolarisation (FLSCO).

4.3. La langue de scolarisation

Elle est au centre de la démarche d'enseignement en classe d'accueil. M. Verdelhan Bourgade [VerdelhanBourgade02] en présente les éléments constitutifs : "*langue enseignée et langue d'enseignement donc langue d'information mais aussi de communication spécifique en milieu scolaire*".

La démarche de comparaison proposée par N. Auger s'intègre complètement à cette spécificité. La langue de l'école est perçue comme un objet particulier d'apprentissage et la prise de conscience systématique, la volonté de clarté cognitive, inhérentes à la démarche de comparaison, facilitent l'acquisition du français langue de scolarisation.

M. Verdelhan Bourgade propose des fonctions à cette langue qui nous semblent abordées dans l'approche de *Comparons nos langues* : connaissance du monde (famille, extérieur, scolaire), connaissance sur le langage, nouvelles représentations (espace, temps...), accès à l'écrit, compétences langagières, modes de raisonnement et de pensée, attachement à la conceptualisation et à l'abstraction.

Les exemples proposés dans le DVD montrent comment les enseignants permettent aux apprenants de s'approprier leur métier d'élève. Ils prennent en compte les caractéristiques de la spécificité de la langue de scolarisation : cela passe notamment par l'approche du maniement du manuel, la création d'imagiers plurilingues.

5. Conclusion

"*L'enseignement du français a tout intérêt à s'ouvrir à celui des autres langues, et à utiliser les outils métalinguistiques élaborés dans le cadre d'une réflexion comparative*" [Dabene89]. Cette affirmation peut être déclinée à l'envi selon différentes approches pédagogiques. Comparer pour être valorisé, pour construire son apprentissage, pour se comprendre et

comprendre l'autre. Le DVD, *Comparons nos langues* s'appuie sur des principes essentiels de l'apprentissage. Il peut répondre à des apories de la didactique du FLS et du FLSCO. En effet, il met en lumière une spécificité d'enseignement : celui du français en classe d'accueil. Le DVD apporte aux enseignants une approche supplémentaire pour aider les élèves primo-arrivants à fonder et construire leur apprentissage. L'on peut s'inspirer des exemples apportés par les extraits de classe et de ceux du livret pour proposer des séances de "comparaison". À l'enseignant de choisir, en fonction de sa classe, des langues en présence, des profils des élèves, des dominantes à exploiter.

Références

Bibliographie

[AbdallahPretceille99]

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

[AbdallahPretceillePorcher96]

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

[Dabene89]

Dabène, L. (1989). "Introduction". In Dabène, L. (dir.). *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. LIDIL, n° 2. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. pp. 3-16.

[Porcher95]

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère - Émergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.

[Rousseau97]

Rousseau, J. (1997). "L'escalier dérobé de Babel". In Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (dir.). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. *Le Français dans le Monde*, n° spécial janvier. pp. 38-45.

[VerdelhanBourgade02]

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français langue de scolarisation - Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

[Vygotsky85]

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

[Zarate86]

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

À propos de l'auteur

Dalie CHRIFI ALAOUI est professeur agrégé de lettres au collège Albert Camus de Clermont-Ferrand (63), où elle est responsable de la classe d'accueil et des évaluations diagnostiques des élèves depuis 1997. Elle est également conseillère pédagogique et intervient en didactique du FLES (Français Langue Étrangère et Seconde) à l'université Blaise Pascal de Clermont 2 et à l'IUFM d'Auvergne.

Courriel : chrifi.dali@9online.fr

Adresse : Collège Albert Camus, rue du sous-marin Casabianca, 63000 Clermont-Ferrand, France.

Date de réception et d'acceptation : 26 mars 2007



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2007*