

Différence et Diversité

Annie Monnerie

Directrice de l'Ecole Internationale et de la Politique Pédagogique

Alliance Française

CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

On a sans doute suffisamment disserté déjà sur la différence et la diversité. Mais le débat se situe souvent à un niveau idéologique ou affectif : crainte ou éloge de la diversité, revendication du droit à la différence. Or les revendications de droit touchant à la différence se heurtent souvent au principe de réalité. Celui-ci nous mène souvent au constat d'une cohérence difficile, voire quasi impossible entre égalité et différence, la différence constituant toujours au-delà du débat un obstacle au fonctionnement égalitaire et nécessitant l'adaptation matérielle d'une infrastructure.

Dans le domaine de l'apprentissage, la problématique est d'une certaine façon identique : jusqu'à quel point puis-je revendiquer ma différence pour contester un mode d'enseignement ? Quel est d'ailleurs le degré de légitimité de cette différence que je revendique : particularisme qui m'est propre ou constante culturelle avérée ?

La réponse varie, suivant que l'on se situe sur l'objet de savoir à acquérir, ou sur le mode d'acquisition de ce savoir.

La violence imposée par l'objet langue à acquérir a quelque chose d'incontournable : je ne pourrais pas comprendre une langue sans m'adapter à l'étrangeté de son découpage du monde, ni même sans cesser de la trouver incongrue. Si la découverte de ce qu'il y a d'universel entre nous crée indéniablement une parenté avec l'autre, le fait d'accepter ses différences fait tomber bien d'autres barrières. Le ricanement du potache est une constante. Si elles n'évoluent pas, si elle ne se conscientise pas, cela laisse mal augurer de l'évolution idéologique du dit potache.

Cette violence-là est salutaire, puisqu'elle consacre la découverte à la fois de l'universalité et de la différence. On peut en effet sans risque de contestation affirmer que la différence en ce domaine n'existe que sur de la similitude et qu'accéder à une autre langue que la sienne c'est d'abord s'appuyer sur ce qu'elle a de commun et sans lequel aucune forme de transfert de sens ne serait possible. Apprendre une autre langue, c'est bénéficier d'une compétence maternelle tellement acquise et tellement consubstantielle à mon être que je ne la perçois plus.

Le contact avec une autre langue m'oblige à constater qu'il existe bien des points de rencontre et des plus troublants, entre des langues aussi éloignées que le français ou le kirundi par exemple, qui appartiennent pourtant à des aires linguistiques totalement différentes. Les générativistes ont posé l'existence de structures profondes où se situeraient les universaux, les structures de surface faisant apparaître des spécifications et des différences entre les langues même aussi proches syntaxiquement que l'anglais et le français. Un linguiste comme Hagège ne reconnaît lui que trois relations syntaxiques universelles : la prédication, la détermination et la coordination. La polémique est sur ce point toujours ouverte et sans doute pas près de s'éteindre.

Il n'en reste pas moins que l'immédiatement perçu, c'est la différence, les constantes d'une langue à une autre se situant généralement au niveau des structures profondes. Au niveau

linguistique, Pascal Trévisiol, dans sa thèse intitulée « Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais de français langue 3 » cite le cas de la deixis comme un bon exemple de cette délicate frontière entre l'universel et le particulier : « En partant du principe que les moyens déictiques existent dans toutes les langues , et que ce type de moyens est directement lié aux connaissances situationnelles , qui sont certainement les plus accessibles à l'apprenant , on peut postuler qu'une large part de la référence déictique en tant que telle n'a pas besoin d'être acquise : le locuteur possède déjà les mécanismes fondamentaux de la deixis , appris pendant l'acquisition de sa langue maternelle ...Ce qu'il doit acquérir , ce sont les moyens spécifiques à la langue qu'il apprend (ex : ici-là | là-bas en français) ».

Devoir découper la perception du monde selon des schémas qui ne sont pas les miens constitue une forme de violence génératrice de souffrance au moment de l'apprentissage. Le fameux « for, since et ago » des grammaires anglaises en ont torturé plus d'un. Et plus le système linguistique maternel est bien intégré, plus l'accès à ce nouveau découpage du temps est difficile, voire impossible à assimiler.

Au point qu'on pourrait, au risque d'irriter complètement les scientifiques, s'interroger d'ailleurs sur le caractère inné de la maîtrise d'une langue maternelle. Y a-t-il eu un moment dans ce domaine passage de l'acquis à de l'inné ? Les avis sont sur ce point aujourd'hui moins catégoriques puisqu'il est clair que d'une manière ou d'une autre la fonction langage a bien supposé par exemple une modification biologique progressive. Sans aller jusqu'aux thèses extrêmes, qui, au bout du compte, aboutiraient à une impossibilité pour certains locuteurs d'acquérir tout ou partie d'une langue autre, on peut au moins considérer -- sans que ce soit pure fantaisie -- qu'il y a mise en sommeil ou accentuation de certaines capacités par exemple de reconnaissance et, en toute logique de production de certains sons ; qu'une certaine gymnastique intellectuelle est nécessaire pour activer la capacité à comprendre des découpages au départ étrangers à une culture donnée.

D'autre part, au-delà de la découverte des différences dans la sémantique et dans la structuration linguistique et, il y a aussi des différences dans le langage en tant qu'échange. Le meilleur exemple de ce contact avec l'altérité c'est certainement la confrontation de l'europpéen et du chinois. Pour reprendre les termes de Claire-Lise Dautry(1) , « pour un occidental , voyager , vivre , enseigner en Chine , c'est être confronté à l'altérité radicale.. . ». La réciproque est également vraie et la brutalité de ce choc est probablement accrue dans l'échange linguistique.

En effet dans le domaine de la pragmatique, on ne touche plus seulement à la représentation du monde physique, mais au rituel installé dans le mode d'échange, fonctionnel ou poétique, entre les acteurs de la communication. Ce domaine -- essentiel -- de l'apprentissage est d'autant plus délicat qu'il réfère non à des réalités palpables, pour lesquels, certes les rapports signifié signifiant ne sont pas strictement superposables d'une langue à l'autre, mais à des réalités connotatives ou totalement implicites dont la construction généralement historique a été totalement appropriée au point d'en devenir inconsciente.

« Rencontrer l'autre , dit encore Claire-Lise Dautry, c'est accepter la confrontation jusqu'à une certaine mort , un certain deuil de soi , jusqu'à laisser celui qu'on était avant ». C'est bien sûr l'histoire éternelle d'Ulysse transformé par ses voyages ... Et cette acceptation de l'autre et de sa différence n'est certes pas une atteinte à ce que je suis, mais une déclinaison de ma

propre liberté qui m'autorise à m'échapper d'une condition imposée par le hasard, ou même à me découvrir autre que celui que des données accidentelles ont façonné.

1

Si on m'autorise cette intrusion, triviale à certains, du cinéma dans la linguistique, le film « Lost in Translation » est bien une découverte de cette « auto-altérité ». Si certaines scènes peuvent apparaître comme un « remake » du « comment peut-on être persan ? », la démarche est en fait bien plus subtile : les deux américains sont certes « perdus » dans une culture japonaise qui leur reste hermétique. Mais d'un même coup la complexité de ces deux êtres qui se retrouvent parachutés dans un milieu qui n'est pas le leur, leur permet aussi de se découvrir autres que ce dans quoi le moule de leur propre culture aurait pu les cantonner. Evasion salutaire donc, puisque l'étrangeté d'un continent dont la lecture leur échappe, les isole aussi des êtres qui leur étaient pourtant proches. En renonçant à ce qu'ils étaient avant, ils retrouvent ce qu'ils sont au fond.

Dans le domaine qui nous occupe, ce respect ou cette attirance douloureuse pour la différence ne doit pourtant pas nous faire oublier que la différence à respecter n'est pas seulement celle de la langue à acquérir c'est aussi celle de l'apprenant lui-même et que cette altérité là est tout aussi légitime. Enseigner une langue étrangère sans se référer à l'apprenant est une aberration contre laquelle l'appel à la « centration sur l'apprenant » s'insurge depuis longtemps.

On ne peut pas enseigner une langue étrangère sans tenir compte des spécificités de sa culture, ni en faisant fi de ses stratégies d'apprentissage. Il est d'ailleurs intéressant de constater que dans les stages de formation des professeurs de français langue étrangère, on propose souvent en préalable une leçon d'enseignement apprentissage d'une langue rare. Ceci bien sûr pour aider les futurs professeurs à prendre conscience du choc culturel que constitue l'accès à une autre langue, et pallier un peu la déficience essentielle créée par la méconnaissance de la langue maternelle de ceux à qui on enseigne cette autre langue.

Qui d'ailleurs de l'enseignant de langue maternelle identique à celle de l'apprenant, ou du professeur étranger, est le mieux à même d'aider l'apprenant à voyager ainsi dans la différence ?

Ces dernières considérations sembleraient plaider pour un enseignement dispensé non par un natif de la langue cible, mais par un natif de la langue maternelle -enseignement apprentissage qui relèverait en fait d'une sorte de compagnonnage. Ce serait -et bien que la pensée reçue puisse s'indigner d'un tel retour en arrière- le parcours initiatique dans lequel l'aîné tutoriserait son cadet. Tant il est vrai qu'on est mauvais pédagogue de ce qui nous est évident et que l'acte pédagogique suppose aussi une forme de sympathie.

Vision sans aucun doute bien utopique, que le bon sens des utilisateurs vient d'ailleurs entacher de suspicion, puisqu'un maître de même langue maternelle que l'apprenant, tout bon qu'il soit, reste lui-même avant d'être l'autre et « n'habite » donc pas la langue qu'il enseigne. D'où l'inévitable quête, à un moment ou à un autre de l'apprentissage, du maître,

¹ dans un article paru en 2003 à l'Harmattan dans l'ouvrage collectif intitulé "Une identité plurielle, Mélanges offerts à Louis Porcher" troisième partie (Interculturel, langues, didactique), pp 413-430, sous la direction de Dominique Groux et Henri Holec, collection Education comparée

ou, à défaut, du locuteur natif qui reste le garant d'une réelle altérité, fût-ce au prix d'une pénibilité plus grande de l'apprentissage.

Par ailleurs ce choc salutaire que permet l'accès à l'altérité doit-il se doubler d'un choc qui touche aux pratiques d'apprentissage ? Des sociétés où le par cœur, la réflexion sont un mode d'apprentissage bien ancré ont-elles quelque raison de se soumettre par exemple aux lois du communicatif ?

Dans un article intitulé « Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et différences de vue » G.D. de Salins fait observer : « les acquisitionnistes confèrent à l'apparition du métalangage dans les productions des apprenants une valeur fondamentale. C'est en effet un tournant critique qui peut déboucher sur un rapide développement « des formes et de leur agencement » mais souvent « aux dépens de la fonction communicative du langage . »

Ceci semblerait donc confirmer le divorce entre forme et communication et corroborer l'hypothèse selon laquelle le travail sur la forme peut nuire à l'acquisition d'une compétence communicative .

Dans le même article l'auteur s'interroge sur la manière d'amorcer par l'interlocution « une relation communicative valorisante », tout en remarquant que « plusieurs travaux de recherche acquisitionnistes en viennent à la conclusion que le dialogue, en tant que format interactif, n'est pas un lieu où des acquisitions sont effectivement observables . » Sans souscrire totalement à ce point de vue, elle reste toutefois mesurée dans ses propres conclusions : « un apprenant acquiert-il des compétences nouvelles par des pratiques langagières interactives ou par un travail cognitif solitaire ? Ces deux comportements d'apprentissage doivent se renforcer l'un l'autre, pour qu'on apprenne à « parler » comme on parle. »

Ne perdons pas de vue que le communicatif est une fin, avant d'être un moyen . Et le constat s'impose d'une différence de méthodes d'apprentissage suivant les cultures : qui n'a rencontré de ces apprenants confrontés dans un enseignement –apprentissage d'une langue étrangère à des méthodes formelles jugées totalement réactionnaires par les tenants du communicatif, et pourtant capables de s'exprimer couramment, sans avoir séjourné dans un pays parlant cette langue-cible, ni rencontré de locuteurs de cette même langue ?

Ce constat, qui n'a évidemment rien de scientifique, incite néanmoins à la plus grande modestie en la matière, et semble au moins plaider pour l'existence de stratégies d'apprentissage diverses.

Néanmoins, une capacité à communiquer conforme à la pratique réelle des locuteurs de la langue cible doit rester un objectif, même si, et justement si, le rituel communicatif diffère. Il est peu vraisemblable en quelques sessions de cours d'obtenir d'un asiatique qu'ils parviennent à communiquer comme un natif français. Mais il est souhaitable qu'il s'adapte jusqu'à un certain point au mode de fonctionnement communicatif de ce natif. Même si aucune perspective fonctionnelle ne se dessine pour lui, où serait l'intérêt de se lancer dans l'apprentissage d'une langue si bien des parties de cette langue lui demeureraient fermées ?

Bien sûr, une pratique pédagogique bien pensée passe pour l'enseignant par la prise de conscience de l'identité de l'autre et de ses blocages culturels : la gestuelle, le savoir-vivre relationnel, la hiérarchie communicative génère des différences susceptibles de devenir des

facteurs de conflit. Sans les méconnaître, il convient de les expliciter, pour arriver à un échange non pas fluide, mais au moins possible...

Pour finir, n'oublions pas qu'une langue n'est jamais ou rarement totalement « une » et que la différence est déjà dans son sein.

La notion de diversité prend alors une tout autre résonance dans les aires linguistiques où le français n'est pas langue étrangère mais langue seconde. C'est le modèle unique qui est là remis en question. Refuser la norme venue de l'hexagone a été un long combat dont les Québécois en particulier sont enfin sortis vainqueurs. Seuls quelques franchouillards oseraient encore se gausser de ces mots qui ne sont plus ou pas encore les nôtres. Il est vrai que ce combat s'est autorisé quelques paradoxes chez ceux-là mêmes qui le menaient. Revendiquer la légitimité d'un français venu d'Amérique s'est accommodé parfois de la tentation de gommer ces différences dont on voulait pourtant consacrer la légitimité. Qui n'a connu des Québécois s'appliquant à chasser l'accent qui disait leur origine ? Tant il est vrai que la différence est d'abord vécue comme une imperfection et qu'il faut un long cheminement pour l'accepter comme un droit.

Le problème est certes plus douloureux en Afrique. Si les particularités lexicales l'Afrique noire sont aujourd'hui légitimées par les travaux des universitaires et par la diffusion des médias, au moins dans les pays francophones d'Afrique et de façon plus confidentielle dans les autres pays francophones, en particulier en France, les ambiguïtés qui génèrent le plus grand flou autour du statut réel de la langue ne facilitent pas l'accès au savoir et à la vie professionnelle qui sont pourtant sur ce continent plus encore qu'ailleurs une condition de survie. Si tout le monde ou presque s'accorde à donner au français d'Afrique le statut de langue seconde, si tout le monde ou presque reconnaît que l'apprentissage de la lecture de l'écriture dans la langue maternelle est un droit fondamental, personne ne s'est encore à ma connaissance sérieusement penché sur le passage d'une langue à une autre ni sur les incidences que son rôle réel dans la vie pratique et que son utilisation dans un contexte africain peuvent avoir sur le mode d'enseignement dispensé. Les méthodes d'enseignement apprentissage venues des pays développés ou directement inspirés de celles qui y prévalent sont la négation même du principe de légitimité dans la différence théoriquement consentie à ces pays francophones d'Afrique. Or cette différence n'est pas que dans les mots, dans les structures de la langue. Elle est inscrite dans la représentation du monde, dans l'histoire d'un continent qui a aussi laissé son empreinte sur le colonialisme qu'il subissait et qui a nourri de sa propre culture les rituels qu'il semblait adopter. Pour l'ignorer, ceux qui continuent d'imposer avec une bonne conscience aveugle ces méthodes qui ont fait la preuve de leur inefficacité risquent un jour d'apparaître comme un fléau de plus sur ce continent qui n'en manquait pourtant pas.

La diversité est donc aujourd'hui un maître-mot : diversité des langues, diversité à l'intérieur d'une même langue, diversité des publics d'apprenants... A l'ère de la mondialisation, la revendication du droit à la différence redonne à l'individu son importance et consacre la résistance de l'humanisme. A condition bien sûr de ne pas fanatiser et instrumentaliser les particularismes au profit de ces « identités meurtrières » dont Amin Maalouf nous a si bien parlé. L'apprentissage d'une langue étrangère est dans ce contexte fondamental, s'il est bien ce voyage salutaire qui permet aux individus d'admettre et de respecter la différence sans renier ce qu'ils sont...