



Les débats d'europschool (salon de l'éducation, novembre 2003)

LES APPRENTISSAGES INTERCULTURELS DANS LES ECOLES PRIMAIRES EUROPEENNES : LA BELGIQUE FRANCOPHONE

Myriam DENIS

Université de Mons-Hainaut – Institut de Linguistique
Haute École de Bruxelles – Département Pédagogique

1. LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

En Belgique, chaque communauté linguistique (la Communauté flamande, la Communauté germanophone et la Communauté française) est tout à fait autonome et libre d'organiser son enseignement comme elle l'entend. Au sein de la Communauté française de Belgique, l'enseignement est divisé en réseaux : l'enseignement de la Communauté française (public); l'enseignement libre subventionné (généralement confessionnel); l'enseignement communal ou provincial.

L'enseignement fondamental est subdivisé en cycles : 1er cycle (de 2½ à 5 ans, enseignement maternel) ; 2e cycle (de 5 à 8 ans) ; 3e cycle (de 8 à 10 ans) ; 4e cycle (de 10 à 12 ans).

L'enseignement de la Communauté française est soumis à certaines contraintes établies dans un décret-missions. Les textes du projet pédagogique et éducatif précise : *“ L'Enseignement organisé par la Communauté française est ouvert à tous et il est neutre. Tous les élèves y sont accueillis dans le respect de leurs particularités, en dehors de tout prosélytisme et de toute discrimination, quels que soient leur milieu social, économique et culturel, leur pays d'origine, leur sexe, leurs convictions religieuses... ”*. Le terme “ neutralité ” y est défini comme suit : *“ La neutralité est une obligation légale pour toutes les écoles organisées par la Communauté française. C'est le respect absolu des convictions de chacun, pour autant bien sûr, qu'elles soient compatibles avec notre constitution, nos lois, et les textes fondateurs de la démocratie, comme la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant. C'est aussi une attention extrême au respect des droits des minorités ”*.

Le décret encourage les enseignants à notamment :
constituer, au sein des établissements, des équipes pluridisciplinaires ;
favoriser le contact avec les parents; tirer parti des ressources de l'environnement (bibliothèques



Avec le soutien de la Commission européenne

publiques, centres culturels...) et des ressources plus lointaines (Internet, échanges européens...);
développer à l'égard des élèves des relations positives ;
intégrer le vécu de l'élève dans les cours ;
impliquer les élèves dans la gestion de leurs apprentissages ;
développer l'autonomie, l'auto-évaluation et l'évaluation formative;
favoriser les activités en sous-groupes ;
apporter à certains une aide individualisée ;
différencier les méthodes et les stratégies d'enseignement mais pas les objectifs, socles de compétences pour tous.

Ce sont là quelques exemples glanés dans le texte et qui indiquent le souhait de valoriser non seulement les compétences intellectuelles mais aussi la dimension socioaffective et le développement de l'enfant en tant que personne.

Enfin, il est également à noter que le redoublement n'est permis qu'une seule fois au niveau primaire. Cette mesure doit cependant rester exceptionnelle et doit être accompagnée d'un programme adapté, établi en fonction des points faibles et des points forts de l'élève concerné.

2. LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

De nombreuses communautés étrangères sont présentes en Communauté française. Cela est dû à plusieurs facteurs : présence d'institutions européennes et internationales, migrants...

La dimension interculturelle est présente dans les objectifs généraux du projet pédagogique et éducatif, puisqu'il y est indiqué que les enseignants doivent développer, chez l'enfant, l'intérêt pour l'autre et les différentes cultures en présence. À cela s'ajoute une série d'actions en faveur de l'intégration des enfants issus de l'immigration et, depuis peu, la mise en place de classes bilingues.

1. Cours de morale laïque ou de religion

Les élèves sont tenus de suivre un cours de morale laïque ou de religion (catholique, protestante, juive, musulmane).

Cours d'adaptation à la langue

Dans certaines écoles sont organisés, au niveau du primaire, des cours d'adaptation à la langue. Ils sont destinés aux enfants de primo-arrivants dont la langue maternelle ou usuelle n'est pas le français et qui fréquentent, depuis moins de 3 ans, l'enseignement de la Communauté française. Il s'agit de cours dispensés à raison de 3 heures par semaine. Quelques établissements organisent aussi des classes-passerelle qui ont pour but de préparer les enfants afin qu'ils puissent s'intégrer dans une classe de Francophones.

L'objectif de ces cours ou de ces classes est donc l'acquisition du français et l'intégration des élèves dans le système scolaire. Plusieurs activités sont préconisées. On suggère ainsi de s'appuyer, en premier lieu, sur l'oral, de pratiquer, avec l'enfant, l'entretien familial quotidien pour qu'il prenne l'initiative de parler dans la langue étrangère, de privilégier les activités ludiques et les dramatisations, de faire acquérir les structures de la langue par le biais des comptines et des contes.

Cours de langue et culture d'origine

Le décret prévoit la possibilité de mettre en place, au sein des établissements, des cours de langue et culture d'origine destinés à sensibiliser les enfants à la langue et à la culture du pays dont ils sont originaires et d'assurer leur intégration au sein de notre communauté.

Généralement, ces cours sont donnés en dehors de l'horaire hebdomadaire, dans des écoles volontaires, par des enseignants issus de pays avec lesquels la Communauté française a établi des accords. Il s'agit de la Grèce, de l'Italie, du Maroc, du Portugal et de la Turquie.

Classes bilingues

Depuis 1998, un programme d'éducation bilingue (français / néerlandais, français / allemand, français / anglais) est mis en place dans plus d'une vingtaine d'écoles de la Communauté française. Ce programme concerne les premières années du fondamental ou du secondaire. L'objectif est l'immersion.

Pédagogie interculturelle

Si l'interculturel apparaît dans les objectifs généraux définis par le décret-missions, il est cependant peu pris en compte au niveau des objectifs spécifiques et transversaux.

D'autre part, sous le terme "pédagogie interculturelle", sont affichés des pratiques hétéroclites allant de l'accueil des mamans, chaque quinze jours autour d'un goûter, à la mise en place dans des écoles dites "sensibles" d'un médiateur pour la gestion et la prévention des conflits.

Ces différentes mesures appellent quelques commentaires.

La recherche en Sciences de l'Éducation et en Sciences du Langage montre aujourd'hui les dérives qui compromettent l'égalité des chances et une meilleure intégration. Le premier écueil qui menace l'intégration de tous est la non-reconnaissance des langues présentes dans la classe. Le second est le risque d'une survalorisation de la variable culturelle.

Une réflexion s'impose donc en matière de bilinguisme précoce et de pédagogie interculturelle.

4. LE BILINGUISME

Suffit-il que les enfants étudient le français pour s'intégrer dans l'école?

Pendant longtemps, les enfants d'origine étrangère ont été assimilés par le système scolaire. Leur langue et leur culture d'origine ont été ignorées.

Actuellement, on prend davantage conscience de la nécessité d'intégration de ces enfants. Néanmoins, pour beaucoup d'enseignants, aujourd'hui encore, l'intégration repose sur une idée simple : il suffit d'enseigner aux enfants, le plus rapidement possible, la langue du pays d'accueil pour qu'ils soient en mesure de suivre une scolarité normale.

Certes la maîtrise de la langue du pays d'accueil - en l'occurrence du français - tient un rôle essentiel. Néanmoins, la question du bilinguisme est souvent occultée dans le cadre scolaire.

Dans la plupart des foyers de migrants, les enfants d'origine étrangère nés en Belgique sont d'abord

éduqués dans la langue maternelle des parents. Ces enfants vont cependant acquérir le français très tôt : au jardin d'enfants ou à l'école maternelle, ou par l'intermédiaire des frères ou des sœurs. Il s'agit là d'un bilinguisme précoce consécutif.

L'importance de la langue maternelle, dans le développement de l'enfant, est clairement admise aujourd'hui. C'est à travers cette langue que l'enfant va non seulement apprendre à communiquer mais aussi à affirmer son identité. C'est par elle qu'il va verbaliser les premières connaissances qu'il a du monde et qu'il a acquises dans son environnement physique et social. C'est aussi par elle qu'il va se développer sur le plan verbal, sensori-moteur, cognitif, psychoaffectif, moral et relationnel. La langue de l'enfance est avant tout la langue de l'affectivité, des premières sensations, des émotions. La langue maternelle constitue donc un facteur d'intégration socioculturelle, d'équilibre psychologique. Il existe en outre une corrélation entre la bonne ou mauvaise maîtrise de la langue maternelle, d'une part, et le succès ou l'échec scolaire, d'autre part (Renard, 1995).

L'apprentissage de la langue seconde se fera, lui aussi, en s'appuyant sur les compétences que l'enfant aura développées en langue maternelle. En effet, celui-ci s'appuie sur ses acquis antérieurs pour intégrer les nouveaux aspects verbaux, non verbaux et communicationnels.

Or les cours de langue et culture d'origine sont généralement organisés en dehors du cursus scolaire, comme un rappel marginal de la langue d'origine, et ne s'inscrivent donc pas dans un cadre pédagogique familier à l'enfant. En outre, ils ne sont mis sur pied que dans certains établissements

Dès lors, les expériences linguistiques et culturelles de l'enfant ne sont pas explicitement et officiellement intégrées dans le cursus scolaire. L'école reste monolingue dans un contexte multilingue et multiculturel. En outre, un instituteur qui connaîtrait la langue de ces enfants n'a le droit de l'utiliser qu'en tout dernier recours, l'objectif étant l'immersion complète. Or cette négation de sa langue dans l'espace scolaire entraîne, pour l'enfant, une rupture entre le monde de l'école et son milieu familial. Cela aboutit souvent à une valorisation du français et à une dévalorisation de la langue d'origine, à l'apparition d'un rapport de force entre les deux langues. L'enfant doit en outre gérer seul ce bilinguisme.

Cet effet va évidemment à l'encontre d'une des recommandations du décret qui encourage à développer à l'égard des élèves des relations positives, d'intégrer leur vécu dans les cours.

En ne faisant pas appel à la langue maternelle et aux connaissances qui y sont liées, on ne favorise pas leur mise en œuvre dans les situations d'apprentissage. Or depuis plusieurs années, de nombreuses études montrent les effets positifs du bilinguisme dans le développement cognitif de l'enfant. Le bilinguisme permet ainsi de développer une plus grande capacité d'abstraction et de conceptualisation. Il se révèle donc profitable pour l'activité métalinguistique et la réflexion sur le langage, ainsi que pour l'apprentissage du code et de la langue écrite.

Le bilinguisme de l'enfant issu de l'immigration est, nous l'avons vu, un bilinguisme précoce consécutif. Cette situation est donc différente de celle de l'enfant dont les parents forment un couple mixte et qui apprend les deux langues en même temps. Dans ce cas, l'enfant sépare automatiquement les deux codes très tôt (vers 3-4 ans) même si des interférences surgissent encore. Il développe les deux langues de manière équilibrée. On parle alors d'un bilinguisme additif que l'on retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement de l'enfant (Hamers et alii, 1995).

~~Lorsque l'enfant développe la deuxième langue au détriment de son acquis en langue maternelle, il~~

se situe le plus souvent au-dessous d'un seuil de compétence langagière satisfaisant et fait preuve d'un bas niveau de compétence dans les deux langues. Il s'agit là d'un bilinguisme soustractif. C'est le cas lorsque l'une des langues jouit d'un statut dominant (Hamers et alii, *Op. cit.*).

La place accordée aux cours de langue d'origine ne peut que valoriser les langues parlées par les enfants issus de l'immigration. Néanmoins, il faudrait proposer, dans le cadre de l'école, des activités qui permettent d'articuler les différentes langues et/ou donner à ces langues un statut équivalent à une langue étrangère enseignée par ailleurs (l'anglais, le néerlandais). De telles mesures aideraient certainement l'enfant dans son apprentissage sur le plan affectif et cognitif, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Certaines pratiques pourraient dès lors faire l'objet d'une expérimentation sur le terrain. Ainsi, il devrait être possible de choisir en option des langues telles que l'arabe, le turc, les langues latines... Il conviendrait aussi de permettre à l'enfant de pouvoir s'exprimer dans sa langue maternelle – au moins dans les deux premiers cycles. Enfin, il faudrait davantage tirer profit des compétences cachées de l'enfant qui, en langue étrangère comme en langue maternelle, pratique inconsciemment une activité métalinguistique. Ses " fautes " sont en réalité la manifestation de sa compétence linguistique en cours de formation. Cette activité métalinguistique spontanée peut faire l'objet d'un travail a posteriori avec l'ensemble des enfants, lesquels peuvent ainsi comprendre le pourquoi de telle ou telle erreur.

L'apprentissage bilingue pourrait également s'avérer profitable pour les enfants francophones qui pourrait ainsi, en même temps que les enfants d'origine étrangère, développer des compétences liées à l'activité bilingue. Là aussi, l'éventail des langues proposées pourrait être plus large. Pourquoi s'arrêter au néerlandais, à l'anglais ou à l'allemand, alors que se côtoient sur notre sol d'autres communautés largement représentées ?

5. LA DIMENSION INTERCULTURELLE.

Aujourd'hui, un peu partout en Europe, la pédagogie interculturelle est mise en avant avec, parfois, une tendance à la survalorisation de la variable culturelle qui a pour corollaire le risque de stigmatisation.

Les travaux de Camilleri (1989), Clanet (1990), Abdallah-Preteille et Porcher (1996) ont montré comment cette survalorisation de la variable " culture " risquait de déboucher sur une approche réductionniste de la culture. D'autres variables liés au facteurs sociaux, historiques ou psychologiques expliquent, tout autant que la culture, certains comportements. En outre, la notion de culture est aujourd'hui marquée par la complexité et la relativité propres aux sociétés contemporaines. En effet, les sociétés contemporaines sont constituées de subcultures inhérentes à des sous-groupes sociaux toujours plus nombreux et différenciés les uns des autres. Elles présentent un ensemble de disparités avec des codes multivoques, elles sont dotées de significations passagères (modes, mouvements d'opinion...) et d'une instabilité - liée à la fugacité des systèmes - qui ne fait que s'accroître. Elles se révèlent moins contraignantes qu'autrefois, laissant une plus grande part à l'individualité. Les cultures se caractérisent aussi par le métissage. On ne peut plus aujourd'hui avoir une vue d'ensemble d'une culture, quelle qu'elle soit. Il s'avère donc difficile d'établir une corrélation entre tel comportement culturel et tel groupe.

~~En classe, il peut s'avérer tout aussi erroné de relier systématiquement problèmes d'expression de~~

l'enfant et origine culturelle. Ainsi, l'inhibition verbale ou le bégaiement chez un enfant ne sont pas nécessairement dus à des causes socioculturelles ou linguistiques mais à l'affectivité de l'enfant et/ou à ses rapports émotionnels avec l'école. À trop vouloir expliquer certains déficits scolaires par la seule variable culturelle, on risque d'enfermer l'enfant dans une image de lui encore plus dévalorisante.

D'autre part, pour être dans l'air du temps, on parsème les cours d'allusions aux cultures en présence, sans véritablement opérer un travail de fond sur ce que suppose la relation à l'autre, sans montrer l'interaction qui existe entre les cultures en présence, sans, le plus souvent, dépasser le stade de la comparaison anecdotique.

Il convient de s'entendre sur ce que l'on entend par pédagogie interculturelle et les pratiques qui y sont associées.

En premier lieu, comme on l'entend encore très souvent, la pédagogie interculturelle est réservée aux seuls enfants d'origine étrangère. Or, la pédagogie interculturelle vaut pour tous, si on la considère comme une des modalités de traitement de la pluralité culturelle qui affecte tout individu.

La pédagogie interculturelle signifie avant tout pédagogie intersubjective et développement de l'altérité : cette dimension intersubjective commence donc dans la classe et concerne aussi des individus de même culture. Concrètement, dans la classe, on peut proposer des activités qui permettent aux enfants de prendre conscience de cette dimension. Ainsi, peuvent être réalisées des activités de coopération, des activités menant à déceler la variété des interprétations possibles face à un même phénomène ou encore des jeux de négociation.

En outre, l'interculturalité peut être pensée en tant que compétence transversale dans diverses disciplines. Par exemple, elle peut faire l'objet du cours de géométrie et porter sur des aspects intraculturels et diachroniques, puis interculturels et synchroniques : les différentes mesures qui existaient avant la révolution française et l'instauration du mètre, les systèmes de mesure variés qui existent à travers le monde en sont de bons exemples.

En histoire, un même fait peut être illustré par des extraits de manuels scolaires issus d'époques et de pays différentes. Ainsi, la colonisation du Mexique par Hernán Cortes peut être abordée par des textes espagnols actuels ou publiés dans des manuels scolaires de l'époque franquiste, des textes mexicains ou encore issus de cultures tierces.

Dans le cours de langue maternelle, le conte peut constituer un espace d'ouverture à la culture de l'autre. On peut ainsi, faire connaître des contes d'origines différentes ou proposer aux élèves plusieurs versions d'un même conte tel Chaperon Rouge, par exemple.

Le cours de langue étrangère est également propice à une pédagogie de l'altérité puisque cet autre est forcément présent à travers la matière enseignée. Ici, il importe de proposer aux élèves des tâches qui relèvent du raisonnement. On peut, par exemple, à partir d'un corpus de photos assez large, leur proposer de retrouver les photos qui correspondent à la culture cible et celles qui n'y correspondent pas, puis les inviter à observer plus attentivement une seule photo et à faire des hypothèses sur des éléments qui n'y apparaissent pas. En décomposant l'observation en deux temps et en confrontant leurs hypothèses avec celles de leurs partenaires ou avec de nouveaux documents, les apprenants, d'une part, développent l'acuité visuelle et, d'autre part, prennent conscience du filtre qui oriente leur perception.

De la même manière, on peut démultiplier les procédures d'observation (faire observer à partir de grilles variées), de comparaison (comparer avant puis après avoir reçu des informations de sources diverses), de négociation (négocier en fonction d'enjeux différents), d'interprétation (confronter les différentes lectures que l'on peut avoir d'un même fait), etc. L'objectif consiste ici à mener l'enfant à un niveau métaculturel, c'est-à-dire à l'aider à se construire un système de références qui ne relève entièrement ni d'une culture ni de l'autre mais d'un troisième point, lieu d'interaction entre les cultures en présence.

7. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Actuellement, tant dans les formations des instituteurs du fondamental que du préscolaire, il est prévu que des notions en didactique du français étrangère et seconde doivent être fournies, dans le cadre du cours de français.

Cependant, il faut souligner que les compétences des formateurs de formateurs portent généralement sur le français langue maternelle. Or un des problèmes pour beaucoup d'instituteurs consiste à faire la différence entre leur langue comme langue maternelle et leur langue comme langue étrangère.

En ce qui concerne la pédagogie interculturelle, elle entre dans le cadre du cours de "diversité culturelle".

Il est clair qu'une formation en didactique des langues et/ou en didactique du français langue étrangère et seconde se révèle nécessaire. Outre les points spécifiques propres à la didactique du FLES, cette formation devrait intégrer la problématique du bilinguisme (analyse d'erreurs liées à la langue d'origine, repérage des compétences cachées chez l'enfant...) et une méthodologie de l'interculturel, vu comme compétence transversale à intégrer dans différentes matières.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- BLOMART, J., et alii, Approche des aspects socio-affectifs et culturels de l'apprentissage du français langue seconde, in FORGES, G. (Éd.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier Érudition Paris, CIPA, Mons, 1995.
- BRAUN, A., Pratiquer l'interculturel par la lecture des contes, in LANDERCY, A., RENARD, R. (Éd.), *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*, Didier Érudition Paris, CIPA, Mons, 1995.
- CAMILLERI, C., La culture et l'identité culturelles : champ notionnel et devenir, in CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M., *Choc des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, 1989.
- CLANET, C., *L'interculturel*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990.
- DENIS, M. Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue, *Dialogues et Cultures*, n° 44, 2000.
- DENIS, M., MATAS, M., *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Collection Stratégies, Éditions De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2001.
- GAUDET, E., LAFORTUNE, L., *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*, Éditions du renouveau pédagogique, Québec, 1997.
- RENARD, R., Aspects psycholinguistiques d'acquisition d'une langue nouvelle, in FORGES, G. (Ed.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier Érudition Paris, CIPA, Mons, 1995.
- SIGUAN, M., MACKAY, *Éducation et bilinguisme*, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1986.