



HAL
open science

Langues et apprentissages dans un contexte diglossique

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. Langues et apprentissages dans un contexte diglossique. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 1999, Languages and Education : Parameters for Multicultural South Africa, 18, pp.204-215. hal-02346451

HAL Id: hal-02346451

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02346451v1>

Submitted on 5 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Langues et apprentissages dans un contexte diglossique

*U*n petit commentaire introductif à propos du titre de ma communication m'invite à vous préciser que les langues dont il sera question dans mon propos sont le français et le créole, et que le contexte diglossique retenu est celui de la Réunion. Ma définition de l'apprentissage m'amène par ailleurs à le considérer comme l'ensemble des expériences fortuites ou provoquées à partir desquelles l'individu s'auto-construit. Il s'agit plus précisément d'une auto-construction sociale car l'individu ne peut exister sans le social et réciproquement. En fait c'est de l'apprentissage que va résulter le développement intellectuel de l'individu.

Ma communication comportera trois parties, tout d'abord j'essaierai de parler du rôle du langage, et plus précisément de celui de la langue, dans le développement et le fonctionnement cognitifs. Dans un deuxième temps j'essaierai d'expliquer pourquoi je retiens le qualificatif diglossique pour caractériser le contexte socio-linguistique propre à la Réunion alors que certains actuellement tentent de réfuter cette caractérisation pour lui substituer celle de continuum. Dans une troisième partie enfin, je ferai appel au concept d'insécurité verbale, dont il a été question dans l'intervention du collègue qui m'a précédé à cette tribune, pour tenter d'expliquer les difficultés scolaires des populations scolaires unilingues créolophones.

A propos de développement cognitif

Evoquer dans cette première partie de mon propos le rôle du langage dans le développement cognitif pose le problème de la définition préalable de ce que l'on peut entendre par développement cognitif. Un bref détour dans le champ de la psychologie du développement s'impose

pour nous permettre de comprendre d'où nous vient la conception actuelle de l'évolution cognitive de l'individu.

Un regard sur le passé donne à voir un premier courant de pensée pour lequel le développement serait la conséquence d'un don inné, d'une inscription dans le patrimoine génétique du sujet dès sa naissance. Le devenir de l'individu serait ainsi programmé dans une histoire qui s'actualiserait de manière progressive au fil de ses relations avec l'environnement dans lequel s'inscrit son évolution. Une telle conception du développement considère le milieu comme élément négligeable dans l'élaboration de l'histoire individuelle dont la trajectoire résulterait exclusivement d'une prédétermination d'ordre génétique. On retiendra parmi les auteurs qui ont le plus contribué à la validation d'une telle conception les noms de Gesell et de Chomsky. Le dernier cité ayant surtout soutenu l'idée de l'existence d'un dispositif pré-programmé d'acquisition du langage chez l'être humain. Dire que l'homme est programmé pour devenir homme n'expose pas à plus de risques que la position adoptée par les innéistes pour rendre compte du développement individuel.

Le deuxième courant explicatif du développement, bien que contemporain du premier, adopte une conception radicalement opposée à celui-ci. Le développement cognitif résulterait exclusivement de l'intervention du milieu chez un sujet totalement démuné à la naissance. Aucune prédétermination ne vient ici rendre compte d'une histoire qui a pour trame les expériences fournies par l'environnement physique et social. Cette conception empirique du développement va compter de nombreux partisans dont les plus souvent cités sont Watson et Skinner.

Pendant plusieurs décennies la querelle va faire rage entre les deux courants qui s'obstinent à tenter de valider leurs conceptions respectives sur la base d'une argumentation plus idéologique que scientifique. Les partisans de l'innéité du développement restent notamment sourds à la question qui consiste à expliquer pourquoi les enfants privés d'expérience dans un contexte humain — le cas des enfants sauvages — deviennent tout à fait autre chose que ce que leur programme génétique les prédisposait à devenir ; de même que les

empiristes resteront muets sur la question de savoir qui par exemple a appris au bébé à sucer le sein de sa mère dès la naissance. Ces deux courants n'ont pas totalement disparus de nos jours ; surtout le premier qui fournit épisodiquement des arguments contestables sur le plan scientifique à certains eugénistes gagnés par la croyance en la supériorité des races par exemple.

Dans les années 20 de notre siècle, une troisième voie explicative du développement intellectuel propose une conception qui va progressivement remettre en cause la validité des arguments développés par les deux courants précédemment évoqués. La question fondamentale que se posent les tenants de la nouvelle orientation n'est plus celle de savoir si le développement implique l'expérience mais de comprendre comment les expériences vécues par l'organisme influencent son développement. La problématique ainsi posée renvoie à l'idée que rien n'est préprogrammé qui se passerait de l'expérience du milieu pour se développer, tout comme aucune expérience du milieu ne pourrait agir sur le développement sans certaines prédispositions spécifiques à l'être humain. La dialectique inné-acquis donne ainsi naissance à l'interactionnisme sujet-milieu à partir duquel se réalise le développement que l'on assimile à une construction. Nous devons à Jean Piaget, l'un des plus grands épistémologues du XXème siècle, le courant constructiviste qui va rendre compte du développement individuel avec des arguments autrement plus fiables et valides que ceux de ses contemporains innéistes ou empiristes.

La théorie piagétienne trouve une belle et fidèle illustration dans cette phrase de l'auteur : " Rien n'est donné, rien n'est acquis, tout se transforme en une histoire qui n'est pas simple devenir mais une construction indéfinie du tout petit enfant jusqu'à l'adulte ". Piaget soutient que cette construction relève exclusivement de l'activité du sujet. Autrement dit, le social n'interviendrait que comme un facteur externe d'une influence relativement limitée.

On se trouve donc en face d'un modèle binaire sujet-objet, le sujet agissant sur l'environnement et subissant l'action en retour dudit environnement.

Dans ce modèle il ne sera pas question de langage sinon pour le considérer comme une source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. C'est le seul statut reconnu ici au langage.

A la mort de Piaget, en 1980, on assiste à une timide tentative de l'école Genevoise d'essayer d'introduire le social dans l'explication du développement cognitif. Ces expériences vont donner naissance aux théories bien connues aujourd'hui conflit du socio-cognitif. Mais le langage reste toujours absent du débat, l'activité du sujet conservant un primat comme élément explicatif du développement.

Langage et développement

Nous devons notamment et surtout aux travaux de Vygotski, dont les premières publications en français remontent à 1985, la réhabilitation du langage, et donc de la langue, comme élément consubstantiel du développement cognitif. L'auteur russe décédé en 1934 a réalisé un travail aussi important que celui de Piaget, dans lequel il accorde un rôle fondamental à l'apprentissage et à la fonction langagière. Le concept central de sa théorie est l'intériorisation. Il soutient que le sujet se construit à partir de l'intériorisation des relations médiatisées par le langage qu'il entretient avec son environnement. Le temps me manque pour vous parler du devenir du langage égocentrique qui est la démonstration d'une intériorisation en action, prélude à la pensée verbale et plus tard, sous l'effet de l'auto-régulation, à la pensée tout court.

Autrement dit, à l'expression "*je pense et donc je suis*" pourrait se substituer la suivante "*je parle donc je suis*" pour rendre compte de l'importance du langage, et par conséquent de la verbalisation et de la langue, dans l'organisation et le développement de la pensée. La puissance de la théorie vygotkienne est aujourd'hui unanimement reconnue en ce qu'elle réintroduit, d'une part, le rôle princeps du langage, et donc du social dans le développement, et que, d'autre part, elle permet d'inférer l'existence d'une conception dynamique de l'intelligence qui, résultante de l'apprentissage, se construit et se développe tout au long de la vie. A propos de l'apprentissage il est à retenir que l'efficacité de son

incidence sur le développement reste subordonnée selon Vygotski à certaines conditions, dont la plus importante consiste à créer des situations relativement proches du niveau atteint par le sujet et que l'auteur traduit par l'expression "*zone de développement proximal*".

Cette conception du développement dont la fécondité n'a pas échappé aux didacticiens et pédagogues donne à voir que ce n'est pas forcément parce que l'on est intelligent que l'on réussit. En fait, il conviendrait de retenir que c'est parce que l'on réussit que l'on devient intelligent. Ce qui permet d'ajouter qu'il n'y a sans doute pas d'imbéciles innés, mais des gens à qui on n'a pas su expliquer ce qu'on attendait d'eux.

Nous arrivons ainsi au terme de la première partie de mon propos que nous pouvons résumer en quelques grandes idées. Tout d'abord il convient de retenir que le développement résulte de l'apprentissage et d'une construction dans laquelle le langage joue un rôle capital. Ensuite nous pouvons admettre que le sujet reste auteur et acteur de sa construction intellectuelle sous le contrôle d'un environnement régulateur de ses expériences dont l'intervention grâce au langage autorise en définitive à qualifier le développement d'auto-construction assistée. Sur le plan pédagogique, on peut ainsi souligner l'importance de ce qui va se jouer pendant l'enfance, surtout l'importance de la verbalisation proactive qui alimente la capacité d'anticipation et la verbalisation rétroactive qui, tout en permettant l'inscription à un niveau supérieur des stratégies mises en oeuvre dans le traitement de l'information et la résolution de problèmes, fait émerger une réflexion sur la pensée que nous connaissons mieux sous l'appellation "*métacognition*".

Diglossie ou continuum linguistique

Pour introduire la deuxième partie de mon propos, je partirai de deux données de mon point de vue incontournable ; La première renvoie au constat de l'existence de deux langues en présence à La Réunion, le français et le créole, même si certaines assimilations douteuses persistent pour qualifier le créole de patois. La deuxième consiste à rappeler

que le créole représente la langue de communication spontanée de la majorité de la population. Le dernier ouvrage de Chaudenson (1991) fait état de 80 % de la population qui s'exprimerait spontanément en créole. La langue étant le support par excellence de la culture, on peut aussi constater que la culture créole, l'identité créole, la langue créole réunionnais, ne se sont jamais aussi bien portées qu'aujourd'hui. Et cela en dépit de projets d'éradication explicites ou implicites dont elles ont été l'objet dans un passé encore récent.

Force reste cependant de constater qu'il existe toujours une dichotomie spatiale et de fonction entre les deux langues qui jouissent par ailleurs d'un statut également différent ; J'entends, par dichotomie spatiale, le contexte social bien délimité au sein duquel opère chaque code : le français, comme la langue première des médias, des sphères publiques et du système éducatif, le créole, restant la langue des sphères privées. Il en ressort une valorisation toujours vivace du français, langue de savoir et de pouvoir qui se traduit par "*le bien parler*" et une dévalorisation, certes moins manifeste, du créole, considéré comme "*le mauvais parler*". A l'expression "*il parle le créole*" on substituera plus volontiers l'expression "*il ne sait pas parler français*" ou celle plus stigmatisante "*il ne parle pas*".

Ces quelques données suffisent de mon point de vue à valider le constat que nous sommes toujours dans un contexte diglossique à la Réunion où cohabitent deux langues de fonction et de statut différents. Je dois ajouter que ce point de vue n'est pas partagé par un certain nombre de personnes, notamment des linguistes, qui soutiennent l'existence d'un continuum entre le créole et le français. Point de vue disciplinaire tout à fait acceptable sur le plan linguistique où l'analyse de corpus décontextualisés montre effectivement une évolution progressive des parlers locaux vers le français. Mais les fonctions sociales des langues en présence montrent qu'à partir de leurs usages quotidiens il est permis de soutenir l'existence d'une diglossie dont les effets sont perceptibles dans bien des situations. Sur le plan sociologique par exemple il est difficile de nier l'existence des deux langues facilement identifiables de même que l'identification aisée de deux groupes de locuteurs. Cette distinction opère parfois en termes de jugements de valeur. On verra par exemple dans

l'évaluation magistrale des productions en français, certaines approximations révélatrices d'interférences en créole être taxées en rouge et en lettres capitales de "*créolisme*". J'ajouterais encore un indicateur de cette distinction nettement intégrée entre deux codes de statuts différents. Il s'agit de l'organisation des séances de langage dans une classe maternelle que j'ai eu l'occasion de visiter tout récemment. La maîtresse avait constitué deux groupes d'enfants, d'un côté, les *parleurs* qui bénéficiaient d'une séance spécifique et de l'autre les *non-parleurs* qu'elle essayait d'initier à la langue de Molière. Entendez que les non-parleurs étaient en fait des locuteurs créolophones peu familiarisés avec la langue française. La diglossie est non seulement une réalité que l'on ne saurait nier mais encore peut-on observer dans ce dernier exemple que ses effets opèrent de manière parfois aussi dramatique dès les premières expériences scolaires du petit créolophone.

Un autre travail réalisé cette année, dans le cadre d'une maîtrise de Sciences de l'Éducation (Félicité), montre que l'attitude hostile de l'école vis-à-vis de la langue maternelle perdure. Cette recherche intitulée "*Traitement magistral des écarts à la norme langagière institutionnelle à l'école maternelle*" montre que le maître adopte globalement trois attitudes vis-à-vis des productions spontanées des sujets qui s'écartent de la norme langagière tout en étant correctes par rapport à l'exercice attendu. Nous avons tout d'abord le refus, "*ce n'est pas comme ça que l'on dit*", "*c'est pas bien*"; nous avons ensuite la reformulation, et enfin l'indifférence.

Cet exemple montre bien que la non-acceptation du discours spontané qui fonde l'existence de l'autre est encore à l'œuvre à l'école. On est donc bien loin à La Réunion de ce qu'on pourrait qualifier de bilinguisme additif, dont parle LAMBERT (1974). La diglossie subsiste et se place, à mon avis, à l'origine de ce que d'aucuns ont conceptualisé sous l'expression d'"insécurité linguistique".

Vous avez dit insécurité linguistique ?

J'en arrive donc à la troisième partie de mon exposé qui consiste à tenter de comprendre ce qu'il en est des difficultés scolaires des sujets

issus de la communauté linguistique dévalorisée. Je partirai d'une expérience que nous avons menée il y a quelque temps à propos de l'étude du fonctionnement cognitif du sujet créolophone face à des situations de résolution de problèmes. Il va sans dire que le premier problème auquel doit faire face le sujet créolophone à son premier contact avec le système éducatif c'est bien celui de la rencontre avec l'institution et la langue de l'institution, plus précisément avec le représentant de l'institution, c'est à dire l'enseignant.

Si l'on se réfère à une théorie explicative du fonctionnement cognitif en situation de résolution de problème élaboré par Paour, on peut retenir que le sujet confronté à une tâche va activer une représentation de la situation dont la mobilisation est soumise à deux types de contrôle : des contrôles exécutifs, qui concernent la mécanique mentale, les opérations à mettre en oeuvre pour résoudre le problème et des contrôles d'ordre normatif alimentés par le vécu du sujet, le contexte de la tâche, la langue en usage, le statut de l'interlocuteur etc. Dans le cas qui nous préoccupe il apparaît évident que la diglossie place d'emblée le sujet créolophone en situation de devoir mobiliser son énergie à réguler un contrôle normatif plutôt pesant. Cet excès de contrôle normatif peut aller jusqu'à provoquer la fuite par exemple. Mais le plus souvent il va occasionner un fonctionnement de bas niveau dont la conséquence est un traitement partiel voire en deçà des capacités réelles du sujet. Ramené au problème épineux de la langue, on peut penser que le sujet a peur de s'exprimer dans la langue disponible marquée d'interdit à l'école, par la censure, par l'autocensure, mais aussi dans une peur de s'exprimer dans la langue officielle peu maîtrisée. Cette double contrainte alimente l'insécurité linguistique qui engendre une censure progressivement intégrée en autocensure sous l'effet du contrôle normatif. L'énergie disponible est mise au service exclusif du contrôle normatif et cela au détriment du contrôle exécutif responsable de l'activation des opérations utiles à la résolution de la tâche.

Pour mettre à l'épreuve cet effet inhibiteur du contrôle normatif, sur les capacités intellectuelles du sujet, nous avons mené une expérience auprès d'adultes regroupés en deux catégories : des sujets performants sur le plan scolaire ayant une bonne maîtrise du français et

des illettrés peu familiarisés avec la langue institutionnelle. L'exercice consistait à traduire verbalement des actions observables sur un support visuel : des images. Nous avons pris soin de proposer des situations simples et accessibles aux deux publics.

Notre hypothèse était la suivante : placés dans une situation apparentée à la situation scolaire y compris dans la langue en usage, les sujets peu performants dans la langue institutionnelle prisonniers d'un excès de contrôle normatif occasionné par la situation traiteront la tâche à un très faible niveau alors que l'inverse s'observerait chez les sujets de l'autre groupe.

Les productions ont été évaluées à partir d'une échelle de traitement langagier à trois modalités : énumération, description, interprétation. Nous avons observé que les adultes peu familiarisés avec la langue institutionnelle avaient majoritairement donné des énumérations avec quelques rares descriptions alors que les représentants de l'autre groupe avaient majoritairement interprété les situations.

Il est permis de penser que l'excès de contrôle normatif provoqué par le contexte de l'épreuve a empêché les sujets du groupe le moins performant de recourir à la langue disponible pour traiter une tâche qui de toute évidence était à leur portée. Je ne vais pas m'étendre plus longuement sur cette expérience qui montre un effet significatif de l'insécurité linguistique alimentée par la persistance d'un conflit sociolinguistique propre à toute situation diglossique.

Conclusion

J'ai essayé de montrer l'importance du langage dans la construction cognitive de l'individu. Quand je dis cognitive je n'exclus pas la dimension affective. De mon point de vue il ne peut pas y avoir du cognitif sans intervention de l'affectif. Autrement dit, on ne peut engager une relation avec quelqu'un sans qu'intervienne de l'affect. Donc, cette dichotomie qui consiste à ranger d'un côté les cognitivistes et de l'autre ceux qui s'intéressent à la dimension affective ne me concerne pas.

S'agissant à présent des propositions d'ordre pédagogique que l'on pourrait retirer de la réflexion qui précède, il est tout à fait exclu que nous puissions partager l'idée du recours à la langue créole comme langue d'enseignement. Il est vrai que dans une situation *in vitro* j'ai été amené à montrer l'efficacité du recours à la langue maternelle des enfants créolophones dans une épreuve d'éducation cognitive. Il s'agissait d'un programme d'éducation cognitive à l'issue duquel les sujets entraînés en créole ont été en effet plus performants que leurs pairs entraînés en français sur le plan cognitif et où on a par ailleurs observé une diffusion de ces acquis dans des disciplines fondamentales proposées à l'école maternelle et à l'école primaire. Mais la question reste posée de savoir si cela suffit pour décréter la généralisation de l'enseignement en créole. Une expérience *in vivo* s'impose qui pourrait nous informer sur l'opportunité d'une telle décision.

Partant de notre étude qui met l'accent sur l'importance du langage, de la langue disponible chez le sujet en apprentissage, de la verbalisation proactive et rétroactive, il me semble urgent de créer les conditions d'une prise en compte de l'expression spontanée des ressortissants de la communauté créolophone. Il est inacceptable que l'on puisse qualifier de non-parleurs des sujets porteurs d'une langue, d'une culture différente de la norme culturelle véhiculée par l'institution. Prendre en compte le discours de l'enfant indépendamment du code dans lequel il s'exprime, c'est certes prendre conscience de l'importance de la verbalisation dans la construction de la pensée, mais c'est surtout lui reconnaître le droit à l'expression et à l'existence tout court : *"je parle, donc je suis"* ainsi que je le soulignais tout à l'heure.

Peut-être alors pourrions-nous créer les conditions d'une avancée vers un bilinguisme additif susceptible de permettre aux sujets de la communauté actuellement exclue de la connaissance d'intégrer de manière moins coercitive les situations d'enseignement et d'apprentissage scolaires.

Il est vain de mon point de vue de parler de résistance à l'apprentissage du français, ainsi que l'exprimait un intervenant tout à l'heure, lorsque l'on sait que jamais encore la moindre disposition n'a été

prise pour officialiser l'existence d'une différence et permettre en conséquence l'émergence de réelles conditions d'apprentissage du français. Les textes appliqués à la Réunion sont la réplique drastique de ceux qui sont appliqués en métropole où la langue maternelle des enfants est le français. Je vois là un déni de la différence qui le plus souvent est assimilée au handicap psychopédagogique ou au déficit intellectuel dont l'exemple le plus frappant s'observe dans le diagnostic d'un pédopsychiatre qui, il y a quelques années, avait décrété qu'à la Réunion plus de 50 % de la population relevait de la consultation psychiatrique.

Me voici arrivé au terme d'un propos que je voulais poser comme cadre à la discussion que l'on pourrait à présent engager sur la question fondamentale du rapport entre langue et cognition dans un contexte diglossique. Je vous remercie.



BIBLIOGRAPHIE

- CHAUDENSON, Robert.** *Les créoles*, QSJ (Paris : P.U.F, 1995).
- CHOMSKY, Noham A.** *Syntactic structures* (la Haye : Mouton, 1957).
- FELICITE, Marylène.** « Traitement magistral des écarts à la moyenne langagière institutionnelle à l'école maternelle », Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education, Université de La Réunion, 1998.
- GESELL, A. ; FRANCES, L.** *Le jeune enfant dans la civilisation moderne* (Paris : P.U.F., 1949).
- LAMBERT, W. E.** "Culture and language as factors in learning and education", in F. E. ABOUD and R. D. MEAD (Eds.) *Cultural factors in learning* (Bellingham: Western Washington State College, 1974).
- PAOUR, Jean-Louis.** « Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir ». Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de F. ORSINI-BOUICHOU, Université d'Aix-Marseille 1 (1991).
- PIAGET, Jean.** *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Paris : P.U.F., 1941).
- SKINNER, B. F.** *The behavior of organisms*. (New York: Appleton, 1938).
- VYGOTSKI, L.S.** *Pensée et langage* (Paris : E.S.F, 1985).
- WATSON, J. B.** "Psychology as a behaviorist views it". *Psychological Review*, 20, 1913, 158-77.

