

# Langues, cultures et soupes

Françoise Carraud

**Pour accueillir un enfant étranger à l'école, on pense parfois qu'il faudrait connaître sa culture d'origine, comprendre ses « différences ». Ne peut-on plutôt privilégier la singularité de chacun, et se donner pour ligne de conduite une grande vigilance pour échapper aux assignations identitaires et aux jugements hâtifs ?**

« **U**ne adolescente russe vient d'arriver dans ma classe. »  
 « Un jeune chinois. » « Une fratrie de maliens. » « Dans notre quartier, il y a une importante communauté turque qui refuse de parler français. »  
 « Des familles rom sont, provisoirement, installées dans des immeubles proches de notre école. » « Une quinzaine de nationalités ou d'« ethnies » différentes se côtoient dans notre établissement. » « Dans ma classe, je n'ai que des enfants africains. »... Ces propos reflètent des situations assez courantes aujourd'hui. Elles suscitent beaucoup de désarroi chez les enseignants et dans les équipes.

Mais il s'agit en fait de réalités bien différentes : enfants nés à l'étranger de parents étrangers et arrivant en France, dans des situations personnelles et familiales elles aussi variées (regroupement familial, mineurs isolés, parents demandeurs d'asile, en situation régulière ou pas, etc.) ou bien enfants qui sont nés en France dont les parents eux-mêmes peuvent être nés, ou avoir grandi, en France et qui restent très éloignés des attentes et des habitudes scolaires. Comment rapprocher les uns et

les autres de l'école, les aider à apprendre ? Comment faire avec ces enfants « différents » qui souvent ne parlent pas un français « correct », ne sont pas très familiers avec des usages de l'école, « ont une autre culture » ?

## Langue et origine sociale

La question de la langue est première. C'est elle qui, *a priori*, effraye le plus : comment apprendre et faire apprendre quand élèves et enseignants ne parlent pas la même langue, ne peuvent pas

nécessaires à une communication « de base », peuvent être extrêmement rapides. L'impression qu'« ils ne comprennent rien » cède assez vite. La question de la langue demeure cependant mais elle devient beaucoup plus complexe : il ne s'agit pas seulement de se comprendre et d'échanger, il s'agit d'utiliser la langue et le langage pour apprendre. La notion de « français langue de scolarisation » (FLSco) est apparue en didactique depuis quelques années. Mais cette question de la langue et de ses usages, fortement liée à l'appartenance sociale, dépasse celle de l'apprentissage d'une langue étrangère fut-elle définie comme « scolaire ».

*Les acquisitions des enfants et adolescents nécessaires à une communication « de base », peuvent être extrêmement rapides. L'impression qu'« ils ne comprennent rien » cède assez vite.*

communiquer ? Comment construire un collectif d'apprentissage, comment favoriser des échanges entre élèves quand ils peinent à se comprendre ? En fait, l'expérience montre, très rapidement, que la communication est toujours possible, même quand la langue n'est pas commune. Et les acquisitions linguistiques des enfants et adolescents,

Ainsi les principaux obstacles linguistiques pour la scolarité des élèves étrangers, immigrés ou issus de l'immigration, sont bien davantage en lien avec leurs appartenances sociales et leurs différents rapports au langage qu'avec une difficile maîtrise de la langue française. S'interroger sur la langue et le langage de cette manière ne concerne alors plus

seulement ces élèves étrangers, immigrés ou issus de l'immigration mais bien plus largement tous les élèves qui n'ont pas, dans leur famille, un usage scolaire ou intellectuel du langage, et qui doivent l'acquérir à l'école. Cette question du rapport au langage a été explorée par des linguistes, sociologues et sociolinguistes<sup>1</sup> qui parlent, pour faire court, d'un rapport oral-pratique versus un rapport scriptural-réflexif. Leurs travaux, sont encore insuffisamment connus de l'ensemble des enseignants. Un important travail de vulgarisation et de diffusion reste à faire. Surtout, s'ils aident à penser et à analyser les situations, ils restent très difficiles à intégrer à l'action quotidienne dans la classe : comment, par quels moyens aider les élèves à acquérir un nouveau rapport au langage ?

### « Il faudrait connaître leur culture »

Cette question reste à travailler. Pour nombre d'enseignants, il semble plus naturel, plus évident de ne considérer les difficultés d'apprentissage que selon les modalités de l'« étranger » : langue étrangère nous l'avons vu, mais culture étrangère aussi. Car la migration (récente ou lointaine) renvoie immédiatement à la question de la « culture ». Souvent les enseignants affirment ne pas suffisamment connaître « les cultures d'origine » de leurs élèves et demandent à être formés<sup>2</sup> pour mieux les comprendre, pour mieux les respecter, pour ne pas faire d'impairs.

Mais faut-il vraiment connaître la culture chinoise ou russe pour dire bonjour aux enfants, à leurs parents ? Pour échanger à propos du quotidien, du temps qu'il fait ou de la santé de la famille ? Et puis qu'est-ce que la culture chinoise ou russe ? La littérature, la poésie, la musique, les mathématiques, la physique de ces pays ? Celles d'aujourd'hui ou du xv<sup>e</sup> siècle ? Ou bien s'agit-il des modes de vie ? Des manières de s'habiller, de se laver ou de manger ? Mais alors parle-t-on des riches ou des pauvres ? Des citadins ou des campagnards ? Dans les stages de formation, la référence aux asiatiques qui ne devaient pas regarder dans les yeux revenait souvent : « essentiel à savoir pour bien se comporter avec eux » ! Mais a-t-on vraiment besoin de formation, de connaissances spécifiques pour simplement se décentrer ? Pour remarquer qu'il y a différentes manières de se comporter ? Pour ne pas considérer ses propres manières de faire comme seules légitimes ? Pour se risquer à comprendre les logiques d'autrui ?

Il y aurait beaucoup à dire sur les réflexions et jugements relatifs aux pratiques éducatives familiales. Combien de parents sont critiqués parce qu'ils nourrissent « mal » leurs enfants parce qu'ils leur donnent trop de bonbons et ne sacrifient pas au rite des « cinq fruits et légumes par jour » ; ou parce qu'ils les laissent trop souvent et trop longtemps seuls devant la télévision ; ou parce que les enfants ont des vêtements inadaptés au temps qu'il fait, aux activités scolaires... S'agit-il encore de « cultures d'origine » à connaître, à respecter ? Avant de vouloir connaître « les cultures » il faudrait d'abord clarifier ce concept qui est devenu particulièrement polysémique<sup>3</sup>.

Mais au-delà des définitions et des prises de positions théoriques voire idéologiques, c'est bien la manière dont, au quotidien, nous considérons nos

*Souvent les enseignants affirment ne pas suffisamment connaître « les cultures d'origine » de leurs élèves et demandent à être formés pour mieux les comprendre, pour mieux les respecter, pour ne pas faire d'impairs.*

élèves et leurs particularités qui est essentielle. Ces particularités constituent-elles des catégories ou sont-elles envisagées dans des configurations toujours singulières, individuelles ? Cheng est-il silencieux parce que les asiatiques sont réservés voire secrets ou parce que sa famille a connu de grandes difficultés et que ses grands-parents ont été tués à la guerre ? Et pourquoi sa petite sœur est-elle joyeuse ? Si Samba n'est pas attentif en classe, n'aime pas faire ses devoirs, est-ce vraiment lié à ses origines maliennes ? Et pourquoi Aminata, qui est aussi malienne, est-elle si bonne élève ? Et que dire des différents rapports à l'école et des différents parcours scolaires de Steve, Amandine et Greg, frères et sœurs ? Ils sont tous trois nés en France d'un même père, japonais, travaillant comme maçon, et d'une même mère, française depuis plusieurs générations, ayant le bac et demeurant femme au foyer. Ou de Suzanne parlant peu et réussissant très bien et de Marianne, sa sœur, beaucoup plus dyslipé et en échec scolaire, ayant toutes deux un même père, très âgé, immigré de Turquie et une même mère, jeune, venant du Vietnam ?

### Ressemblance et singularité

Semblables ou étrangers ? Universalisme ou différencialisme ? Réduire l'autre à soi-même tout comme le rejeter dans une altérité incommensurable lui fait tout autant violence. Face à autrui comme à nous-mêmes, nous sommes toujours « entre le même et l'autre » selon la belle formule de Ricoeur. S'il n'y a pas de choix à faire, de préséance à établir, il me semble qu'accueillir un enfant à l'école, participer de sa scolarisation, l'aider à devenir élève doit conduire à privilégier la ressemblance dans la singularité. Si nos élèves sont des enfants qui ont tous des histoires personnelles et sociales singulières, il importe, à l'école, de reconnaître leurs singularités pour mieux les intégrer dans une histoire humaine commune. De grands mots ? Sans doute mais aussi beaucoup de petites choses, de gestes minuscules

et anodins, une grande vigilance pour échapper aux assignations identitaires et aux jugements hâtifs, pour éviter les malentendus et les méprises.

C'est le regard que l'on porte sur nos élèves et leurs familles qui font d'eux des étrangers étranges ou des semblables. S'intéresse-t-on à l'humain toujours en développement ou se focalise-t-on sur des différences qu'il faudrait reconnaître pour mieux éduquer et instruire ? Je revendique « l'indifférence aux différences » pour mieux m'intéresser à mes semblables appartenant à une même humanité, à des humains toujours singuliers et toujours en devenir.

Finissons par une petite histoire de soupe. Faire de la cuisine est une activité courante en maternelle : réaliser une recette peut notamment permettre de faire acquérir du vocabulaire, d'aider à se repérer dans le temps et même d'apprendre à lire et à écrire... Ainsi, avec mes élèves, nous avons épluché et fait cuire carottes, pommes de terre, oignons et autres poireaux. Nous avons également rédigé notre recette (ma recette personnelle) pour la donner aux familles en leur demandant, en échange, de nous communiquer leurs propres recettes pour que nous les réali-

sions en classe. Toutes les familles, quelles que soient leurs origines sociales ou géographiques, faisaient des soupes et nous ont transmis leurs recettes écrites. Quand les parents ne savaient pas écrire en français ou étaient analphabètes, ils ont trouvé un autre scripteur. Pendant plusieurs semaines nous avons, tous les jours, fait une soupe différente, avec toutes sortes de légumes et d'autres ingrédients : du riz, des lentilles, de l'orge, parfois de la viande ou du poisson... Semblables et différentes. Toutes les soupes étaient distinctes et toutes étaient de la soupe. Il n'y avait pas la soupe turque ou japonaise ou malienne, il y avait la soupe de Bandiougou, celle de Michaël, de Meiriem, de Ramzi, d'Ali, d'Houda et toutes les autres... Chaque recette a été écrite, lue, cuisinée et goûtée par tous. Tous les textes ont été conservés dans un classeur que

les élèves consultaient fréquemment et commentaient avec animation<sup>4</sup>.

Il ne s'agissait certainement pas de valoriser les « cultures d'origine » de mes élèves en les renvoyant à des origines supposées et fantasmées ou de sacrifier à ce que certains ont fustigé comme « pédagogie couscous ». Il s'agissait simplement de lire et d'écrire à partir d'écrits ordinaires, quotidiens, signifiants et motivants pour ces jeunes enfants, de travailler et d'apprendre à partir de leurs singularités individuelles et familiales, d'envisager avec eux la pluralité et la communauté des manières de faire. Étranger ou français, immigré ou né de parents étrangers, mais aussi membre d'une famille nombreuse ou monoparentale, riche ou pauvre, parlant français ou pas, diplômée ou pas..., chaque enfant, chaque élève a été reconnu et concerné dans ses

singularités propres pour prendre place dans le même groupe classe pour les mêmes apprentissages. Et même ceux qui n'aimaient pas la soupe !

**Françoise Carraud**

Chargée d'études à l'INRP  
(centre Alain-Savary, Lyon)  
francoise.carraud@inrp.fr

<sup>1</sup> Basil Bernstein, Élisabeth Bautier ou Bernard Lahire, pour n'en citer que quelques-uns.

<sup>2</sup> C'étaient des demandes fréquentes lorsque je travaillais au Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage (Casnav).

<sup>3</sup> Voir notamment l'excellent petit livre de Denys Cuhe, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La découverte, collection Repères, 2004 (troisième édition).

<sup>4</sup> Comme pour nous adultes, aucun livre de cuisine, qu'il soit français ou étranger, ne donne autant d'émotions que les recettes de nos parents ou grands-parents.