Pre-refereeing paper
Pré-print
Manuscrit Pré-Publication
Date et Lieu : 2 août, 2022, Paris

Les idées éducatives d'une langue rare : enseignements de l'ourdou

Contribution à une encyclopédie philologique de l'éducation

Olivier Marty (Université d'Aix-Marseille) et Shahzaman Haque (Inalco)

Résumé

Cet article situe la langue ourdoue dans le contexte français et en extrait des idées pour renouveler la réflexion philosophique sur l'éducation — il précise en cela les méthodes interculturelles contemporaines. L'article est l'occasion de montrer l'importance de la pédagogie active portée par « l'alif causatif » dans cette langue, mais aussi la place de l'enseignant pour cette civilisation. La généalogie de l'ourdou débouche sur une vision spatiale de l'éducation : la leçon est au centre de l'école, la connaissance à l'endroit du savant. Nous retrouvons alors une définition orientale de l'éducation. Enfin, ce document se veut une contribution à une encyclopédie multilingue de l'éducation, qui reste à construire collectivement.

Mots-clés
Ourdou — philosophie de l'éducation — anthropologie linguistique — éducation — savoirs

Abstract

By contextualizing Urdu language teaching in France, we attempt to rethink philosophical education — thereby, we precise contemporary cross-cultural methods. This article shows the importance of active pedagogy encapsulated within Urdu language (« causative alif ») and the place of teachers within its civilization. Urdu's genealogy results in a spatial vision of education: the importance of lessons at school and the role of teacher. Henceforth, we enlighten an Oriental definition of education. Finally, this document is a contribution to a plurilinguistic encyclopedia of education, yet to be collectively written.

Keywords
Urdu language — philosophy of education — linguistic anthropology — education — knowledge

Contexte linguistique : l'enseignement de l'ourdou en France

Depuis la création de l'Institut national des langues et civilisations orientales, lors de la Révolution française (1794 : création de l'École spéciale des langues orientales), l'enseignement et la présentation de la langue ourdoue en France ont varié. La première méthode qui remonte à cette époque (Les *Rudimens d'hindoustani* de 1829 par De Tassy) est en effet élogieuse et indique une langue au moins aussi ancienne que le français (ce qui a été, depuis lors, discuté par les spécialistes, mais l'ancienneté est *a minima* de 1000 ans), parlée alors par plus de locuteurs à travers le monde et avec des raffinements grammaticaux fabuleux. Ceci, d'après l'auteur, est lié à son histoire : la langue a été travaillée pendant des siècles par des poètes et des savants et plus particulièrement à l'époque tardive à la cour des rois Moghols (début 18ème siècle). Cette présentation d'une langue vivante, par un institut ayant vocation à former les diplomates, des commerçants et des voyageurs, prolonge la première réception en Sorbonne à travers les textes sacrés. Nous nous limiterons dans cet article à l'introduction de l'ourdou par l'Inalco en France : au-delà des ouvrages savants de Garcin de Tassy datant approximativement de la période révolutionnaire et de ses cours d'hindoustani[1], c'est en 1962 que la formation à l'ourdou y apparaît, où elle est aujourd'hui prolongée par un poste de maître de conférences dédié.

Aujourd'hui, la présentation de la langue sur le site internet de l'institution par l'équipe pédagogique (http://www.inalco.fr/langue/ourdou) donne une vision plus modeste de l'ourdou. La langue est parlée dans le nord de l'Inde et au Pakistan. Du fait de la perception française de la situation politique entre ces jeunes États (créés il y a plus de 75 ans) et de l'instrumentation de l'Inalco par le ministère français des affaires étrangères, il est insisté sur la division entre les deux « langues sœurs » : l'hindi et l'ourdou. Depuis la partition en 1947 entre la République d'Inde et la République Islamique du Pakistan, lors de la décolonisation anglaise, les deux langues s'éloignent grammaticalement. Au niveau de l'écriture, sous l'influence des plusieurs régimes des rois musulmans, commençant dès l'Empire ghaznévide (962-1187), l'ourdou a eu recours à la graphie arabo-perse (ce qui signale l'influence des musulmans et des perses plusieurs siècles avant les colons

[1] L'hindoustani est l'une des appellations utilisées pour désigner l'ourdou, parmi une dizaine, par les Britanniques avant l'indépendance de l'Inde et du Pakistan, c'est celle qu'emploi Garcin de Tassy dans ses premiers manuels.

européens et anglais) et à un lexique de plus en plus arabe – et nous irons dans cette voie pour notre article[2].

Avec les flux des migrations modernes, coloniales et post-coloniales, des communautés ourdouphones se retrouvent au Royaume Uni (comme l'atteste la station de radio BBC Urdu), aux États-Unis (aujourd'hui pourvoyeurs des principales méthodes d'apprentissage académique de la langue), au Canada, *et cetera.* on trouve aussi des populations de travailleurs paupérisés en Arabie Saoudite et dans plusieurs pays d'Asie. En France, cependant, aucun lien de la période coloniale ne préfigurant ces migrations, la communauté pakistanaise, selon un rapport de 2017[3], est estimée à hauteur de cent vingt mille personnes — en l'occurrence au quartier pakistanais de Paris se trouvant dans le 10ème arrondissement, et quelques nouvelles concentrations depuis une quarantaine d'années repérées dix kilomètres plus au nord de Paris, dans la communauté d'agglomération « Val de France » comportant les villes Sarcelles, Garges Sarcelles, Villiers-le-Bel. Il est difficile d'établir le nombre des locuteurs ourdouphones du Pakistan à Paris sachant que selon le recensement de 2017, seulement 8% de la population pakistanaise a déclaré l'ourdou comme langue maternelle (la majorité parlant le pendjabi, une langue régionale). On n'exclura pas non plus les Indiens et les Bangladais voire des Népalais qui peuvent être aussi ourdouphones à Paris. Paradoxalement, alors que c'est une langue très répandue dans le monde (230 millions locuteurs en 2018), elle est considérée comme une langue rare dans l'hexagone.

Cet article veut rendre justice aux apports linguistiques et conceptuels de l'ourdou, en se centrant sur la question éducative, qui est notre question de recherche disciplinaire.

Problématique : quelles sont les idées éducatives portées par la langue ourdoue ?

Comme toute langue, l'ourdou porte une vision du monde par son lexique, sa grammaire ou encore la morphologie de ses mots. Plus que toute langue, les concepts et idées qui en émanent sont étrangers aux traditions académiques françaises et nous pensons que réfléchir avec l'ourdou permettra d'enrichir nos propres visions de l'éducation.

[2] Nous employons le terme « arabo-perse » dans cet article alors que le terme « perso-arabe » est également communément répandu parmi les chercheurs vue l'influence phénoménale du persan sur l'ourdou au niveau littéraire et culturel (Haque 2019, 2021 ; Cole TCH, Siebert-Cole 2022, Kurzon 2013).
[3] https://web.archive.org/web/20190829202243/http://callsarzameen.ophrd.gov.pk/web/wp-content/uploads/2019/07/Year-Book-2017-18.pdf , consulté le 9/7/22

Cet article se propose donc d'évaluer les apports linguistiques d'une langue rare aux sciences de l'éducation et de la formation françaises. Quels sont les concepts modernes des sciences de l'éducation francophones dont on trouve les prémices dans cette langue orientale ? Quelles sont les innovations éducatives qu'elle permet d'introduire ? Contrairement à l'article précédent pour la revue de philosophie *Penser l'éducation*, qui était une éthique de l'évaluation des mémoires universitaires, nous donnons ici à lire une logique exotique de l'éducation. Nous importerons donc l'ourdou comme parangon, canon ou paradigme pour offrir de nouvelles perspectives idiomatiques à l'éducation.

Méthode : le modèle de François Jullien

La démarche linguistique n'est pas nouvelle. Il existe des revues de sciences de l'éducation qui sont des revues de linguistique et qui pourraient accueillir ce genre de travail. En tant que philosophe de formation, enseignant de philosophie de l'éducation à l'université, l'un de nous est cependant prédisposé à utiliser une méthode qui a été mise à la mode par François Jullien (2015 ; 1995) et qui se résume à la réflexion sur la sagesse d'une langue plus que sur les sciences et techniques linguistiques, oratoires ou scripturales.

Cette méthode n'est pas uniquement le fait de François Jullien puisque, quelques décennies auparavant, le philosophe français d'origine russe Vladimir Jankélévitch (2011), a largement utilisé les richesses linguistiques du français pensé originellement depuis une langue étrangère : par un renversement surprenant où il déclinait un préfixe en faisant varier les étymons pour produire des effets de sens (prétexte, préfiguration, prédétermination, etc.). Mais François Jullien reste notre modèle de référence pour le détour, non pas simplement linguistique, mais conceptuel, pour accéder à l'essence de notre civilisation après une expérience de pensée exotique.

La position de François Jullien, largement médiatisée et reconnue en France aujourd'hui, est différente de la nôtre en ce qu'il a effectué une partie de sa carrière dans la Chine académique et qu'il réintroduit, en retour, les concepts issus des idéogrammes d'une langue qui a le vent en poupe. Qui ne s'intéresserait pas au chinois alors que l'on ne cesse de parler de la Chine comme de la nouvelle grande puissance qui domine le monde ? Quel philosophe ne serait pas séduit par le projet d'introduire les idées des idéogrammes pour penser sous une nouvelle forme nos traditions helléniques ? Alliant une connaissance de la Grèce antique avec celle de la Chine confucéenne, il fait dialoguer en profondeur deux cultures, en-deçà de l'actualité qui assure la postérité du projet.

Notre propre position de recherche, dans le cadre de cet article, est nettement plus réduite quant à son ambition : elle se centre sur l'éducation comme discipline et se base sur une expérience linguistique distincte. Les deux auteurs de l'article sont familiers de l'ourdou, l'un d'eux étant natif de l'Inde et enseignant l'ourdou en France comme maître de conférences, l'autre étant un enseignant-chercheur français en sciences de l'éducation spécialisé en philosophie et s'exerçant quotidiennement à la langue depuis une dizaine d'années.

Par rapport à François Jullien, les langues de références sont autres : même si le chinois et l'ourdou sont rares en France, l'hypothèse indo-européenne rapproche l'ourdou du français, par rapport à un chinois radicalement différent. Ceci permet d'ouvrir, en-deçà des mots d'ourdou, sur leur morphologie et leur construction avec des effets de sens en éducation qui y sont associés (jeux sur les affixes, préfixes, verbes composés, etc.). Nous nous intéressons aussi à la phonologie et aux effets des sonorités comparables entre les civilisations — toujours dans la perspective disciplinaire en éducation.

Les connaissances linguistiques et philosophiques des traditions occidentales sont plus modestement mobilisées dans notre cas, mais nous nous limiterons à analyser l'ourdou à travers l'influence arabe et ses concepts voyageurs dès la première heure[4]. Comme pour François Jullien, il s'agit d'étudier la circulation des savoirs à travers les langues qui les portent, plus qu'à travers les savants disciplinés qui migrent entre différents endroits du monde ; mais, à sa différence, nous voulons étudier des mouvements lexicaux qui ont eu lieu depuis le Moyen-Orient vers l'Asie du sud durant près d'un millier d'années. Les versions sont donc comparables, du chinois vers le français pour François Jullien et du l'ourdou vers le français pour nous, quoique distinctes dans l'anthropologie linguistique : l'histoire et la géographie des concepts divergent.

Résultats : alif causatif et lexique remarquable de l'ourdou éducatif

Phonologie de [a] en ourdou et en français

Commençons par lettre de l'alphabet phonétique en français et en ourdou. Le son *[a]* est celui qui est prononcé avec le plus de gravité, en français comme en ourdou, ce qui lui donne une attraction

[4] Nous sommes conscients de l'influence considérable du perse sur l'ourdou mais aussi du turc, du sanscrit, du pendjabi voire du portugais.

particulière dans le cadre de ce travail. Notre projet n'est pas de répertorier tous les sens donnés à ce son dans des situations éducatives, et de comparer les deux civilisations linguistiques.

Le son *[a]* est lié à l'âge et au sexe biologiques : les hommes mûrs ont la voix plus grave que leurs homologues féminins après la puberté — et ce avant même toute extrapolation sur les questions de genre, voire de génération dès le collège. Ce son est accentué différemment, en particulier selon les régions et classes sociales des locuteurs. Ces dernières remarques ne sont pas sans conséquences pour une école qui impose, en plus de la langue écrite, la bonne prononciation — et ce pour les francophones comme pour les ourdouphones (pour ces derniers, la vivacité des langues régionales rend ce problème plus pointu).

Ce qui va retenir notre attention n'est pas tant de développer une phonologie sociale de l'éducation (dans quelles situations éducatives ce son est-il repérable ?) que d'étudier les usages écrits du son ٱ *[a]* et le rôle qu'il va jouer dans les mots où on le retrouve. Il est en effet remarquable de constater qu'en grec ancien, latin, français contemporain, ourdou, arabe littéraire, etc. le son *[a]*, sous différentes graphies, est placé comme première lettre des alphabets. Doit-on y voir un facteur explicatif premier ? Un signe d'importance primaire ? C'est sur ceci que va porter notre travail heuristique.

Sémantique de « l'alif causatif »

On pourrait accréditer l'hypothèse indo-européenne et remonter au « a » latin, au « alpha » grec et ainsi jusqu'à une seule langue originelle supposée dont une grande partie de l'ourdou dériverait, par une racine commune avec le sanskrit. Mais, curieusement, la graphie ourdoue de « alif » est aussi placée en début de système de signes alors qu'elle vient de l'alphabet arabe, qui est hors de l'indo-européen.

Passé l'étonnement de cette constante inter-civilisationnelle, peut-être anthropologique, on remarque que la lettre « a » n'a pas la même fonction dans la construction des mots de chacune des langues. Nous ne prétendons pas épuiser l'étude morphologique des mots dans les trois langues : française, ourdoue et arabe. On choisira partialement ce qui nous semble être l'usage emblématique de la lettre « a » dans chacune des trois langues, conscient qu'il en existe d'autres.

Dans la tradition helléno-latine, que porte le français, la lettre « a » placée en début de mot indique souvent un sens privatif. C'est par exemple le cas pour une thèse « amorale », qui n'est pas immorale pour ne pas contrevenir aux bonnes mœurs, mais qui se pose hors de tout jugement par rapport à celles-ci. Ou encore une situation « adidactique », qui n'enseigne rien.

Pour les mots arabes utilisés en ourdou, contrairement au français, le « alif » en début de mot peut avoir un sens mélioratif. Il s'agit d'indiquer un superlatif ou un comparatif, comme dans *akbar* (le plus grand) issu de *kabir* (grand) avec « alif » en affixe. L'ourdou utilise quelques mots issus de l'arabe en conservant cette règle morphologique (notamment dans le lexique religieux) mais, généralement, ce sont des suffixes perses qui sont employés à cet effet : *ziyadātar* (le plus), *behtarin* (le meilleur), etc.

La particularité que nous retiendrons de l'ourdou dans cette trilogie linguistique — et il la partage avec l'hindi — c'est l' « alif causatif ». Dans plusieurs verbes, dont ceux de l'éducation, la lettre « alif » est insérée à l'intérieur du mot et désigne la délégation de l'action à un autre. Il ne s'agit pas de s'abstenir ou d'être meilleur mais de faire faire, de causer l'action. Ainsi *sikhna* (apprendre) devient *sikhana* (faire apprendre ou enseigner), *perhna* (étudier) devient *perhana* (faire étudier)*, likhna* (écrire) devient *likhana* (faire écrire)*, samajhna* (comprendre) se transforme en *samjhana* (faire comprendre) et ainsi de suite.

Le lien avec les pédagogies actives contemporaines est évident : l'enseignant est là pour susciter l'action d'apprentissage de ses élèves. On pourrait être tenté d'y voir des manœuvres organisatrices qui feraient tout l'art d'un travail éducatif sophistiqué : inciter à lire, à écrire, à comprendre, par l'exemple. Le maître, *ustad,* est celui qui comprend et fait comprendre à des élèves (*shāgird*) qui l'imitent et essaient de copier son savoir ou son art[5]. Les élèves ne doivent pas se copier entre eux mais copier le maître, faire comme lui pour acquérir sa maîtrise par la pratique. La limite étant alors l'émancipation et le moment où, l'élève dépassant le maître, il n'a plus intérêt à faire après ou selon lui : copier le maître serait alors s'abaisser au lieu de s'élever. Et, bien évidemment, les élèves peuvent travailler en groupe pour produire une copie collective.

Dans tous les cas, l'éducateur doit d'abord avoir une maîtrise de la pratique qu'il enseigne : et ce qu'il s'agisse d'écriture, de lecture, voire de compréhension. C'est après que vient la délégation

[5] Selon Shamsur Rahman Faruqi (2009, p.47), la pratique de transmettre son savoir par le maître à son élève a pris une forme d'institution dans le domaine d'ourdou dès le 18ème siècle à Delhi. Voir aussi Désoulières (2008) sur le rôle du maître à l'initiation et à la rédaction de la poésie par l'élève.

aux élèves. Le maître ne peut faire comprendre que parce qu'il a compris lui-même, c'est de là qu'il tire son crédit. On ne peut parler d'un maître ignorant, d'un sage socratique qui ne saurait pas autre chose que de ne pas savoir et se contenterait de techniques de dialogue pour faire advenir la connaissance à son interlocuteur : il faut savoir avant que d'enseigner. Pour être la cause d'un effet, il faut avoir au préalable éprouvé cet effet par soi-même : le verbe au mode causatif est un dérivé du verbe initial. C'est, du moins, ainsi que nous comprenons l'idée éducative que l'on peut tirer de « l'alif causatif ».

La place de l'enseignant

Au-delà des résonances avec les pédagogies actives modernes, qui sont implicites dans l'hindoustani depuis près d'un millénaire, et de notre développement quant à la nécessité pour le pédagogue de savoir faire ce qu'il fait faire, là aussi porté par la langue, on remarque que l'ourdou est le moyen de communication d'une société très particulière. On a en effet longtemps parlé des sociétés du sous-continent indien, ou aujourd'hui de l'Asie du sud, comme des sociétés de castes, à la division du travail très complexe et inscrite dans la religion. Certes, le mot caste est d'origine portugaise et impose une vision coloniale sur ces sociétés-là, vision qui est contestée aujourd'hui par les études émanant d'Asie du Sud elles-mêmes. Certes, les castes renvoient à une organisation sociale marquée par la ruralité qui a tendance à se déliter avec l'urbanisation. Enfin, le segment musulman qui parle l'ourdou prône une égalité entre les citoyens, qui n'est pas sans rappeler les idéaux égalitaires qui ouvrent l'ère moderne en Occident après les révolutions politiques du XVIIIe siècle — et qui rompt avec la hiérarchie de castes. Mais il reste une organisation sociale très sophistiquée, que tout observateur attentif peut constater : il est des clivages, ou des séparations de fait, dans les actes de commensalité, de mariage ou encore de tradition familiale de métier. C'est là la richesse culturelle d'une civilisation complexe et millénaire où chaque groupe social à sa place, son nom et sa fonction. Incarnant la logique de « l'alif causatif », le lexique porte encore les distinctions de tous les petits métiers de service que l'on trouve à profusion et qui effectuent les tâches du quotidien : les domestiques *nokar*, les porteurs *quli*, les chauffeurs *gaari chalānevāla,* les portiers *darbān,* etc. L'organisation sociale est complexe au point que chaque activité peut être déléguée à un autre, ce que la langue porte dans ses verbes avec la forme causative.

Dans ce paysage humain hiérarchisé, quelle est la place de l'enseignant ? Est-il assisté dans la salle de classe, comme cela a été le cas en Europe, par des tuteurs qui l'aident à réaliser certaines des tâches ? Si l'école inclusive contemporaine n'est pas aussi formalisée qu'en France, avec ses accompagnateurs éducatifs dédiés aux personnes à besoins particuliers, on peut interroger la délégation des tâches dans l'enseignement. Il semblerait que l'on trouve des assistants pour des fonctions particulières d'enseignement et quand la richesse de l'intendance le permet. Mais ce n'est pas une règle générale.

Quel est aussi le regard porté par les familles établies sur les éducateurs de profession, qui renvoient à des fonctions médiévales de percepteurs, voire de gardes d'enfants ? Les statuts de l'enseignant varient dans la société selon les positions plus ou moins traditionnelles des familles et le degré de complexité de l'art maîtrisé par l'enseignant. Dans une civilisation où l'on a trouvé des traces archéologiques des premiers centres de savoirs dans la vallée de l'Indus (*Harappa*, *Mehgarh*, etc.), avant même l'écriture, ce qui les différencie des écoles philosophiques grecques, d'Al-Azhar au Caire, ou des universités médiévales postérieures, on remarque que le statut du maître (*ustad*), traditionnellement indépendant en musique, en poésie voire pour l'écriture, est inférieur au statut de *professeur* dans les *universités* modernes. Ces derniers portent la marque du passé colonial européen, ne serait-ce que par leur nom et le prestige encore vif qui leur est associé. Finalement, l'Asie du sud basculant elle aussi dans la société du savoir, voire l'économie de la connaissance, ces métiers de l'éducation, quand ils sont exercés à haut niveau, occidentalisés ou sinisés, sont valorisés, si ce n'est pécuniairement, du moins symboliquement.

Sémantique des racines arabes : placer la leçon au centre de l'école

Si l'ourdou a assimilé dans son lexique les mots occidentaux désignant les fonctions du savoir supérieur (*professeur*, *université*, etc.), il ne faut pas oublier qu'il porte aussi un passé arabisé très prégnant. Les structures religieuses, qui assurent l'éducation d'une grande partie de la population musulmane ourdouphone, sont déterminées par cette logique-là. Et l'exotisme de ce lexique, plongeant ses racines au Moyen Orient, va nous permettre de renouveler plus en profondeur encore nos propres compréhensions de l'éducation, grâce au détour par l'ourdou de l'Asie du sud.

Un mot clé pour comprendre le fonctionnement des écoles religieuses musulmanes est issu de la racine trilitère D-R-S qui fleurit en *dars* (la leçon), mais aussi, avec l'affixe « mim » : *moudarris*

(l'enseignant, celui qui fait la leçon) et *madarsā* (l'école, là où la leçon est donnée). On le voit, le lexique de l'éducation, qui s'utilise aussi en ourdou arabisé, est marqué par une centralité de l'acte pédagogique, de la leçon. L'enseignant est bien celui qui produit les signes pour la leçon. Cependant, l'école n'est pas le lieu du loisir pour les étudiants mais celui où l'on peut assister à la leçon. L'acte pédagogique est au centre du dispositif éducatif.

Ceci permet d'ouvrir une réflexion sur l'université où, étymologiquement, tout gravite, tourne ou verse autour d'un centre unique. Ce n'est alors ni le maître entouré de ses élèves, ni un savoir particulier, mais un acte éducatif, la leçon, qui est placée au centre. Ce ne sont pas des noms (enseignant, enseigné, enseignement ou signe), mais un verbe qui est premier : enseigner *dars dena, ou dars kehna,* voire *dars hona*. Et tout le principe éducatif verse autour de ce verbe. Ainsi on trouve dans le vocabulaire : *darsi,* ce qui est lié à l'enseignement (*darsi kitab* : un manuel d'enseignement), *darsiyat* les livres au programme, *tadris* l'enseignement, et l'expression *dars wa tadris* pour apprendre et enseigner. Encore reste-t-il à savoir le sujet et les circonstances de ce verbe central : qui enseigne et comment ? Si les premiers grades universitaires prolongent l'enseignement scolaire avec un maître faisant sa leçon pour transmettre des savoirs, l'essence de la thèse, voire aujourd'hui du mémoire puisque l'exercice se démocratise, est de placer l'apprenant comme producteur de savoirs, auteur de la leçon lors de la cérémonie de soutenance. On le voit, penser l'enseignement supérieur avec le lexique de l'arabe légué en ourdou, permet de revisiter les idées éducatives avec une vision spatiale, plaçant la leçon au centre.

On ne peut cependant pas se contenter des différences qui permettent une vision décalée (les injonctions des politiques éducatives européennes sont de placer l'apprenant au centre…). Il est aussi une constante que l'on retrouve dans les langues latines, mais aussi en hindi, en ourdou et en arabe littéraire. C'est la distinction entre *proviseur* et *enseignant, muallim āla* et *ustād*, *cheikh* et *moudarris*. La division verticale du travail éducatif, les relations de pouvoir dans l'institution scolaire, amènent à appeler par des noms distincts les différents grades hiérarchiques. Il n'est peut-être que l'enseignement supérieur qui inverse cette règle hiérarchique portée par le lexique de l'éducation : les communautés de professeurs se regroupent collectivement dans des conseils pour donner une orientation à des directeurs subalternes. Les recteurs sont certes aussi chanceliers des universités de l'académie, mais ils ont principalement un pouvoir sur l'enseignement scolaire. On touche ici à des conflits d'ordres de grandeur entre des figures de savants qui trouvent leur valeur dans la société du

savoir et des figures régaliennes qui prennent sens dans les organisations éducatives hiérarchisées. Mais ne creusons pas cette dichotomie et restons au plus près de la place des savoirs, d'une vision spatiale de l'éducation portée par la langue.

Les lieux du savoir

L'ourdou utilise une construction en verbes composés qui peut être employée dans le contexte éducatif : *kiya tumhein samajh mein aata hai ? kiya tum samajh sakte ho ? kiya āp samajh paate hain ?* ces trois questions traduisent la gradation entre : « comprends-tu ? », « peux-tu comprendre ? » et « réussis-tu à comprendre ? ». La compréhension est tour à tour vue comme quelque chose qui nous vient, une puissance, un accomplissement. Ceci est valable avec l'étude, la lecture comme avec l'écriture : ce sont des catégories transverses à la langue. Le plus commun est la construction avec *āna*, venir, qui indique un déplacement spatial, un changement d'endroit qui est dirigé vers le sujet. On trouve par exemple : *mujhe parhna aata hai* (j'étudie) ou encore *mujhe bolnaa aata hai* (je parle), avec cette construction de *āna*, venir.

De manière plus générale, on peut remonter vers un principe de localisation du savoir. Cette réflexion sur l'endroit du savoir a des résonances quand on sait que l'université est concurrencée comme lieu institutionnel des savoirs en France : par des associations, des administrations, des entreprises avec leurs savoirs d'expérience ; voire même par la sphère éditoriale, incluant la presse et les plateformes numériques, plus ou moins légitimes (de Wikipédia à Google Scholar, par exemple). L'université n'est plus le lieu central et unique des savoirs, là où se définit la connaissance. En occident, l'endroit du savoir est déplacé du savant vers ses productions, éventuellement hors de l'institution, qui deviennent multiformes. La langue ourdoue nous rappelle que le savoir est d'abord à l'endroit du savant, lié à sa place. C'est le sens de l'expression idiomatique *chota moun, bari baat* :

چھوٹا منہ بڑی بات

Cette expression idiomatique peut se traduire par « si j'ose dire », mot qu'un enfant peut prononcer lorsqu'il prend la parole devant des adultes ou lorsqu'un locuteur veut commencer la conversation humblement. Le statut et l'endroit d'où l'on parle priment sur ce que l'on dit. Mais quel est cet endroit d'où l'on parle ?

C'est à l'école (*madārsa*), et plus précisément dans la salle de classe, que l'on trouvera le savoir. Cette « salle de classe » est désignée par le mot *jamāt* qui porte, par sa racine arabe jama, l'idée de réunion, d'ensemble. L'idée de classe en français aura la même postérité : que ce soit en logique, en mathématiques, en sociologie, elle désigne un groupe d'éléments divers qui y sont réunis. Mais l'arabe utilisé en ourdou est encore plus marqué dans la parenté des mots puisque c'est la même racine que l'on retrouve dans l'idée de « réunion » (*ijtima*, ou *jama'at* qui donne aussi les mots de *jāmā masjid* la grande mosquée, voire *jami* le pluriel et *majm'ah* la foule)

En résumé, le savoir est localisé, il a son endroit propre qui est celui du savant et de la salle de classe : il ne vaut que parce qu'il est partagé, commun à un groupe d'apprenants. Ce sont les développements d'une vision spatiale de l'éducation portée par la langue ourdoue.

Un savoir purifié

En français, le savoir est proche de la saveur, capacité à discerner les goûts. Ceci renvoie à l'étymologie commune avec le mot science qui est l'aptitude à scinder, à discerner, pour faire la part des choses et éventuellement fonder un jugement ou une décision. Quand on sait, on peut distinguer le vrai du faux et trancher ; mettre en balance le bien et le mal pour sanctionner. La science et ses savoirs sont donc une clairvoyance au service de divers usages.

En ourdou, on utilise communément le terme issu de l'arabe *mālum*. Une façon commune de dire « je sais » en ourdou est *mujhe ma'alum hai*. « L'éducation » en général est dite *ta'ailm* (ce qui vient par le savoir, un peu comme un diagnostic compris avec ses étymons) et un étudiant est un *tālib ilm* (un demandeur de savoir). « L'enseignement supérieur » est *āla tālim* ou littéralement « le savoir en chef », en tête, ou qui vient au-dessus d'un corps de connaissances. On y trouve l'idée de capacité et de supériorité, même si cette réalité est aujourd'hui contestable avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui n'est plus un superlatif et tout juste un comparatif. On le lit : la référence centrale est *ilm* « le savoir » en arabe littéraire. Il est omniprésent en ourdou pour le lexique de l'éducation. Au point qu'on peut dire que l'enseignement place la leçon au centre de l'institution mais que la langue ourdoue fait référence aux savoirs avant tout.

<u>Ouvertures : perspectives multilingues sur l'éducation</u>

Nous avons étudié la langue rare qu'est l'ourdou, en insistant sur les idées éducatives que l'on pouvait trouver dans la morphologie liée à « l'alif causatif », le lexique, des constructions en verbes composés ou encore des expressions idiomatiques. Ceci nous a permis de décrire une civilisation qui connaît la pédagogie active depuis fort longtemps et qui l'inscrit, avec l'enseignant, dans une organisation sociale sophistiquée de division du travail (que ce soit dans un établissement scolaire formel ou dans le cadre de leçon privées). Cette langue porte aussi une vision spatiale de la connaissance : elle place la leçon au centre de l'école et la connaissance à l'endroit de l'enseignant.

Nous ne pourrions laisser ce document sans évoquer une étymologie de « éducation », connue des didacticiens en France, qui la fait remonter, bien en-deçà de *duco* en latin, pour aller vers la racine indo-européenne *dek-* et retrouver en ourdou *dekhna* (« voir ») et en mode causatif *dekhānā* (« montrer »). L'éducation, dans ces pays de l'Orient, se rapproche alors d'une mise en lumière, de l'orientation.

Nous voulons ouvrir notre étude sur les idées éducatives de la langue ourdoue par une orientation vers un travail collectif qui permettrait de penser philosophiquement l'éducation à partir d'une multiplicité de langues étrangères au français, qu'elles soient répandues ou rares, vivantes ou mortes. Cette encyclopédie multilingue de l'éducation, que nous voudrions écrite en français et traduisible, aurait à s'appuyer sur des réflexions philosophiques issues de centaines de langues à travers le monde. Les entrées alphabétiques de cette encyclopédie philologique seraient chacune des langues successivement mobilisées pour penser l'éducation. Le projet babélien pose cependant un problème de force de travail et en appelle à un collectif interculturel, peut-être sous forme de plateforme participative ouverte en ligne coordonnée par des scientifiques.

ایک اور ایک گیارہ

Aik aur aik gyara
un et un égal onze (1 et 1 = 11)
L'union fait la force

Bibliographie

- Cole TCH, Siebert-Cole E. (2022). *Arbre généalogique des Langues. Partie I: Langues Indoeuropéennes*. DOI : 10.13140/RG.2.2.20020.88961/2
- Désoulières, A. (2008). "Le non-dit en ourdou: cinéma et poésie (1834-1954)". In Michèle Therrien, *Paroles interdites*. Paris: Karthala.
- Faruqi, S.R. (2009). *Urdu ka ibtedai zamana : Adbi tahzeeb o Tareekh ke pahloo*. (Début de la période de l'ourdou : Culture littéraire et historique). Karachi : Aaj Ki Kitabein.
- Jankélévitch, V. (2011), *L'irréversible et la nostalgie.* Paris : Flammarion, Champs Essais.
- Jullien, F. (2015) *De l'être au vivre. Lexique euro-chinois de la pensée,* Paris : Gallimard, Bibliothèque des idées.
- Kurzon, Dennis. (2013). « Diacritics and the Perso-Arabic script ». *Writing Systems Research*. 5, 2, 234-243.
- Haque, S. (2021). *L'enseignement-apprentissage de l'ourdou à l'Inalco: donner sens et forme à une langue. Au Carrefour des sens*, Colloque international. Université de Lviv, Ukraine.
- Haque, S. (2019) « Why the Perso-Arabic Script Remains Crucial for Urdu » *The Wire* : https://thewire.in/culture/why-the-perso-arabic-script-remains-crucial-for-urdu
- Tassy, G. De. (1829) *Rudimens de la langue hindoustani*, Paris : De Brure Frères, Libraires du Roi, Disponible sur gallica.fr.