

Béatrice Pothier



Contribution de la linguistique à l'enseignement du français

[Clef]



Presses de l'Université du Québec

Contribution de la linguistique à l'enseignement du français

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Béatrice Pothier

**Contribution de la linguistique
à l'enseignement du français**
[Clef]



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Pothier, Béatrice

Contribution de la linguistique à l'enseignement du français: CLEF

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3145-1

1. Français (Langue) – Étude et enseignement. 2. Linguistique. I. Titre.

PC2066.P67 2011 440.71 C2011-940843-0

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: ALPHATEK

Couverture – Conception: MICHÈLE BLONDEAU

2011-1.1 – Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2011, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2011 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/
Bibliothèque et Archives Canada – Imprimé au Canada

Table des matières

Alphabet phonétique international	
Système phonologique de la langue française.....	XI
Introduction.....	1
À propos de linguistique.....	3
Un essai de définition.....	4
Le statut de l'erreur.....	5
L'épistémologie de l'enseignant.....	5
Savoir/didactique/pédagogie.....	6
Chapitre I	
De la phonologie à l'enseignement de la langue écrite.....	9
Introduction.....	9
Les définitions du terme «phonétique».....	10
1. De l'oral à l'écrit.....	10
1.1 La non-adéquation graphophonétique en français.....	10
1.2 La phonétique.....	13
1.3 De l'utilité pédagogique de la phonétique.....	14
1.4 Un changement de diagnostic... ..	16
1.5 ... grâce à la phonétique.....	17
2. De la phonétique à la phonologie.....	19
2.1 Le point de vue théorique.....	19
2.2 Des définitions.....	20
3. L'apport de la phonologie à l'enseignement.....	23
3.1 Le phénomène de l'archiphonème.....	24
3.1.1 L'opposition de sonorité.....	25
3.1.2 La règle des trois phonèmes consonantiques.....	29
Recadrage pédagogique.....	31
4. Autres applications possibles.....	33
5. Perspectives pédagogiques.....	34

Chapitre II

De la linéarité du signe linguistique à la notion de « mot »	37
1. Le signe linguistique.....	38
1.1 La linéarité du signe linguistique.....	39
1.1.1 Les repères dans le temps et dans l'espace	40
2. La notion de « mot »	42
2.1 Des difficultés pratiques de découpage.....	43
2.2 Axes paradigmatique et syntagmatique	44
2.3 La notion de « mot » en linguistique	45
2.4 Le concept de « mot » chez l'adulte	46
2.5 La notion du « mot » en pédagogie	48
3. Propositions pédagogiques.....	49
4. Définition du concept de « syllabe».....	51
5. Définition du concept de « nom propre »	53
Recadrage pédagogique.....	54

Chapitre III

De l'arbitraire du signe à l'apprentissage de la numération	55
1. Une théorie de la langue.....	55
1.1 Le système de la langue.....	55
1.2 La dichotomie saussurienne.....	58
1.2.1 Langue/Parole.....	59
2. La théorie du signe linguistique.....	60
2.1 Du symbole au signe linguistique.....	61
2.2 L'arbitrarité du signe linguistique	63
2.2.1 Arbitraire relatif/Arbitraire absolu	64
3. L'aspect linguistique de la numération.....	65
3.1 Exemples des signifiants de la numération dans les langues étrangères	66
3.1.1 En anglais	66
3.1.2 En allemand.....	66
3.1.3 En espagnol.....	67
3.1.4 En basque	67
3.1.5 En breton	67
4. La numération en français.....	68
Recadrage pédagogique.....	72

Chapitre IV

De la dichotomie de la langue aux phénomènes de synonymie et de polysémie	77
1. Langue/Parole	77
1.1 La langue	77
1.2 La parole	78

2. La notion de synonymie existe-t-elle?.....	81
2.1 Lexique et vocabulaire.....	83
2.2 Des synonymes antonymes.....	84
2.3 La langue est semblable à un jeu d'échecs.....	85
2.4 La langue est une sorte de puzzle.....	86
3. Le phénomène de polysémie.....	89
3.1 La polysémie lexicale.....	92
3.2 La polysémie morphologique.....	93
3.2.1 Les préfixes.....	94
3.2.2 Les suffixes.....	95
3.3 Les polysémies syntaxiques.....	96
3.3.1 La polysémie syntaxique sans déplacements de frontières.....	96
3.3.2 La polysémie syntaxique avec déplacements de frontières.....	98
3.4 Avantages de l'écrit.....	99
3.4.1 Les signes diacritiques.....	99
3.4.2 L'orthographe.....	100
3.4.3 La ponctuation.....	101
3.5 Les contrepèteries.....	103
Recadrage pédagogique.....	104

Chapitre V

Des fonctions de la langue à la didactique.....	105
1. Langue/Langage.....	105
2. Les fonctions de la langue.....	107
2.1 La fonction de communication.....	107
2.2 La fonction dénotative et référentielle.....	110
2.3 La fonction métalinguistique.....	112
2.4 La fonction phatique.....	115
2.5 La fonction poétique.....	117
2.6 La fonction cognitive, conative, de structuration du monde.....	118
2.6.1 La langue structure la pensée.....	121
2.6.1.1 Les notions de droite et de gauche.....	123
2.6.1.2 La langue est le sanctuaire de notre pensée.....	124
2.6.1.3 Le lever et le coucher du soleil.....	126
Recadrage pédagogique.....	127
3. L'acceptation de l'Autre.....	128

Chapitre VI

De la norme linguistique à l'enseignement de la langue.....	131
Introduction.....	131
1. Le concept de norme.....	131
1.1 La norme comme «loi du nombre».....	132
1.2 La norme linguistique.....	134
1.3 La langue se présente comme un consensus social.....	135

1.4 Les variations de normes linguistiques	135
1.4.1 L'accent	136
1.4.2 Le lexique	137
1.4.3 La syntaxe	137
2. L'histoire du « bon français »	138
3. La linguistique face à la norme	139
3.1 Des individus polyglottes	140
3.2 À circonstances variées, langues multiples... ..	141
4. La langue comme structuration de la pensée	141
4.1 La langue découpe le monde	142
4.2 Le truchement de la langue	142
5. Qui enseigne quoi?	143
5.1 Des représentations collectives pour une langue individuelle	144
5.2 La langue du « maître »	145
6. Les conséquences pédagogiques	146
6.1 Quelle langue enseigner?	147
6.1.1 La langue est un pouvoir	147
6.1.2 Savoir(s) et savoir utiliser	148
6.2 Rôle de l'enseignant	149
6.2.1 La langue façonne l'individu	149
6.2.2 L'obligation d'instaurer des normes	150
6.2.3 La fonction linguistique de l'enseignant	150
6.2.4 Le français est une langue vivante	151
6.2.5 La responsabilité de l'adulte	152

Chapitre VII

Troquons les trucs !	153
1. Le concept de syllabe	153
2. « Ça s'écrit comme ça se prononce »	155
3. Le « h » : muet ou aspiré?	157
4. Lettre muette et mot(s) de la même famille	160
5. Les mots invariables	162
5.1 Un mot, tout seul, n'a pas d'existence	162
5.2 Que signifie « un mot invariable »?	164
6. Les conjonctions de coordination	165
7. « Quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif »	166
8. Différences entre le futur et le conditionnel	166
Recadrage pédagogique	169

Conclusion	171
-------------------------	------------

Bibliographie	179
----------------------------	------------

Alphabet phonétique international

Système phonologique de la langue française

16 phonèmes vocaliques

[a]	Patte
[ɑ]	Pâte
[ã]	Pente
[ə]	J(e), p(e)tit
[e]	Pré
[ɛ]	Prêt
[ɛ̃]	Brin
[œ̃]	Brun
[œ]	Œuf
[ø]	Feu
[o]	Côte
[ɔ]	Cotte
[ɔ̃]	Conte
[i]	Ni
[y]	Nu
[u]	Nous

3 phonèmes semi-consonantiques

[j]	Fille
[ɥ]	Lui
[w]	Oui

17 phonèmes consonantiques

[b]	Banc
[p]	Paon
[d]	Dans
[t]	Temps
[f]	Faon
[v]	Vent
[k]	Quand
[g]	Gant
[ʃ]	Chant
[ʒ]	Jean
[s]	Sans
[z]	Zain
[ʀ]	Rang
[l]	Lent
[m]	(Il) ment
[n]	Non
[ɲ]	Gnon

Introduction

Si les sciences de l'éducation – dans leur aspect «formation des enseignants» – peuvent mettre à profit les sciences du langage, elles sont, sans doute également, à même d'y apporter des éclairages nouveaux. En pensant à cet échange cognitif probable, le doute salutaire s'installe et l'on se dit que les points d'interrogation sont de rigueur. Cet ornement diacritique permet de repenser à la métaphore du pêcheur à la ligne, connue dans bien des civilisations tant dans les langues hébraïques que dans la philosophie grecque (chez Platon, mais également chez Ésope), et de Lao-Tseu à nos jours.

En effet, le point d'interrogation s'apparente visuellement à deux éléments connus qui aident à le positionner, à l'interpréter autrement que comme un simple signe diacritique de la calligraphie romaine.

- ~ Le point d'interrogation a la même forme que l'hameçon. Il est là pour aller «à la recherche de». Si l'on veut bien admettre que la sagesse est la force du questionnement, qui oserait faire fi du point d'interrogation? Le chercheur est dans la position du pêcheur à la ligne qui trempe son hameçon dans l'eau et qui doit tout d'abord montrer la patience d'attendre que le poisson s'y accroche, puis la capacité à le ramener sur le rivage doucement, sans dommage. Cependant, il doit également faire montre d'assez de sagesse pour le remettre dans son élément, s'il ne correspond pas à ce qu'il attendait, et puis recommencer toujours. Rogers pensait que «Vivre, c'est apprendre», mais cette phrase pourrait aisément se retourner et devenir: «Apprendre, c'est vivre!»
- ~ Le point d'interrogation ressemble également, étrangement au «*lamèd*» de l'écriture hébraïque. Cette lettre est, à deux titres, particulière dans cette calligraphie puisque c'est la seule qui «dépass» la ligne d'écriture vers le haut, et qui permet d'éclairer le propos sous un jour nouveau lorsque l'on découvre que «*lamèd*» signifie «étude» en hébreu. Ce ne peut être un hasard...

Comme l'explique Marc Alain Ouaknin, l'écriture, autrement dit la recherche, fait souvent l'effet de cet éclair aveuglant qui, dans la nuit noire, permet d'apercevoir un bout du chemin, mais qui replonge le paysage dans la nuit l'instant d'après. Les recherches sont des éclairs pendant les nuits d'orage, parce que même si la nuit revient très vite, on sait qu'il y a un chemin, une route, un objectif à atteindre. C'est cet inconnu qui nous appelle, qui nous pousse et nous tire à la fois. Cette tâche paraît ardue quelquefois, mais il ne faut surtout pas que l'on nous dise où l'on va parce que suivre quelqu'un qui sait – ou qui croit savoir – empêcherait de se tromper. Comment apprendre si l'on ne se trompe pas? La recherche réussie ne réside-t-elle pas dans ce cheminement, semé d'erreurs, pavé de fausses épiphanies, mais qui, nonobstant, incite le chercheur à continuer, sans perdre ni son humour ni son enthousiasme?

Dès lors, sont-ce les sciences de l'éducation qui contribuent à l'éclaircissement de la linguistique ou est-ce plutôt l'inverse? La réciprocité est-elle une utopie? L'agnosticisme¹ est de mise, qui empêche de choisir... La recherche intellectuelle sert d'aiguillon. L'humilité et la lucidité du chercheur l'obligent à continuer d'écrire pour savoir, pour dialoguer avec celui ou celle qui lira ses lignes et qui le fera avancer dans la réflexion. L'éducateur (éducatrice) peut revendiquer le titre de «talmid», c'est-à-dire d'éternel étudiant, toujours en recherche de perfectibilité. Rien ne vaut davantage la peine que de chercher. La quête du savoir, tout comme celle du Graal, est l'œuvre d'une vie trop courte pour parvenir à des conclusions définitives. Il faut être prudent lorsque l'on s'aventure dans les énoncés, les vérités produites sur de l'humain, spécialement lorsque cet humain est en devenir, comme le sont les enfants auxquels nous nous intéressons, et que ces énoncés sont produits par d'autres humains: les enseignants (ou tout autre adulte gravitant autour de l'enfant en apprentissage) et les chercheurs. Rien n'est anodin, rien n'est banal dans la relation pédagogique; il n'existe pas «d'en soi», tout reste sujet d'étonnement, d'interrogation, mais également de ravissement.

Le chercheur ne saurait se contenter d'une solution panacée. Merci à James Michener² pour son «complexe du saumon». Il faudrait que chaque enseignant en soit frappé. L'auteur nous assure que si un saumon adulte va dans le sens contraire du courant, remonte les idées reçues, se bat contre vents et marées, il est vivant, il va pouvoir produire (attention cependant à ne pas chercher à se re-produire!). Si, au contraire, le saumon adulte va dans le sens du courant, se laisse porter par lui, ne met pas en œuvre ses capacités de résistance, cela signifie qu'il est mort – ou presque – son pouvoir de créer s'est évanoui, effacé, gommé, anéanti pour toujours! Le pédagogue ne peut jamais se sentir satisfait, définitivement satisfait, tant il est vrai, comme l'écrit Alain, que: «Une pensée, même vraie, devient fausse du moment que l'on s'en contente.» Il convient de fuir l'orthodoxie; c'est dans l'hétérodoxie que réside l'intérêt de la recherche. L'ennui naquit un jour de l'uniformité...

1. Étymologiquement, *agnôstos*, en grec, signifie «l'inconnu, l'inconnaissable».

2. Michener, J. (1989). *Alaska*, Paris, Presses de la Cité.

À propos de linguistique...

Il est vrai que les transformations profondes que subissent la méthode et l'esprit de la linguistique depuis quelques décennies et les conflits qui la divisent, aujourd'hui encore, ne sont pas facilitantes pour le chercheur en didactique qui s'efforce de mettre les apports linguistiques au service de l'enseignement raisonné (raisonnable?) de la discipline. Différemment de Bronckart qui écrit que: «La didactique est l'analyse et l'explication des pratiques mises en œuvre dans l'enseignement d'une discipline³», il serait possible de penser que la didactique est le va-et-vient qui permet la théorisation des pratiques en vue d'une amélioration des apprentissages, grâce à une rationalisation de l'enseignement. Il ne peut exister de théorie sans pratique ni de pratique sans théorie, mais surtout l'une se nourrissant de l'autre, les allers-retours doivent être permanents et constituent la règle même de leurs rapports. Les praticiens savent le dire, eux qui n'acceptent les chercheurs et leurs contributions que si ces dernières se vérifient sur le terrain. La théorie «*ex cathedra*» n'a guère les faveurs des enseignants et l'on ne saurait leur donner tort.

Prenant appui sur Comenius⁴, on pourrait avancer que la didactique des disciplines s'applique à l'acquisition d'un champ de connaissances théoriques transférables dans la réalité pédagogique, grâce au «va-et-vient» indispensable entre la théorie et la pratique. Partant de cet objectif, il doit être possible de mener de concert trois types de réflexion d'origine aristotélicienne qui semblent concourir à la didactique des disciplines:

- ~ une réflexion épistémologique;
- ~ une réflexion psychologique, plutôt de nature cognitive;
- ~ une réflexion pédagogique, sur les conditions de mise en pratique.

Le «va-et-vient» est obligatoire entre les praticiens et les chercheurs, car tous participent de la même illusion d'un devenir meilleur et révélateur. Tous recherchent les capacités de toutes parts, que ce soit:

- ~ celles du chercheur en tant qu'individu;
- ~ celles de la recherche en tant que science;
- ~ celles de la mise en pratique qui requiert les aptitudes du praticien et celles de l'enfant.

La recherche est une intentionnalité de production de la connaissance assortie de dispositifs appropriés dans le but d'optimiser l'action pédagogique. La mise en rapport de la linguistique et de la formation des enseignants s'inscrit incontestablement dans une perspective volontariste de changements, d'amélioration de l'enseignement. L'objectif n'est pas d'amener les praticiens à «faire du nouveau», mais à

3. Encyclopédie Universalis, (1985). Corpus n° 6, page 121.

4. Pour Comenius, cité par Prévot, J. (1981) dans *L'utopie éducative: Comenius*, Paris, Belin, page 49, il existe trois degrés de connaissance: l'étape «historique», où l'on apprend qu'une chose est ce qu'elle est, l'étape «épistémologique», où l'on comprend pourquoi telle chose est ce qu'elle est, l'étape «heuristique», inventive, donnant lieu à des transferts et à de nouvelles conclusions.

«faire autrement». Cette recherche se situe dans une innovation «réformiste avancée, voire révolutionnaire modérée» pour reprendre les termes employés par le Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation⁵. Elle vise à une meilleure prise en compte de l'enfant, de ses compétences présentes ou en devenir. Il faut combattre la tendance de certains adultes qui consiste à viser à la reproduction de leur propre vécu à travers les enfants qui leur sont confiés.

L'objet de la présente recherche reste, obstinément, l'élaboration des processus qui permettront à l'éduquant de se référer aux théories linguistiques sous-jacentes, qu'il met en œuvre quotidiennement, parfois à son insu, dans l'acte d'enseigner.

Un essai de définition

Chacun sait combien les définitions sont habituellement peu satisfaisantes et toujours réductrices, mais la définition possible de la science didactique pourrait être : «La didactique est la science qui permet une approche théorique des processus d'apprentissage (transmission et acquisition), grâce à l'éclairage des travaux en épistémologie, psychologie et sociologie.» Le phénomène est complexe qui «met en jeu» les différents acteurs (objet, sujets, projet, rejet!) de cette relation. Il est possible d'attribuer à la «science d'enseigner» les mises en garde et les remarques que Changeux et Ricœur adressent à la philosophie :

Il fallait dépasser le narcissisme d'une discipline préoccupée par sa survie et en général peu intéressée par le développement récent des sciences, tant elle vit, repliée sur son immense héritage textuel... Affirmations péremptives, critiques unilatérales, discussions incompréhensibles, dérisions faciles ne cessent d'encombrer le terrain sans souci pour des arguments qui, avant d'être convaincants, aspirent à être tenus pour plausibles, c'est-à-dire dignes d'être plaidés⁶.

Il s'agit de montrer aux «éduquants» et à toutes les personnes intéressées par la question (enseignants, rééducateurs, orthopédagogues, orthophonistes...) que le développement et l'apprentissage ne sauraient être rectilignes mais que chaque ensemble de constructions – celles qui régissent l'utilisation de la langue française – doit se construire sur le suivant avant d'aller plus avant⁷. Il demeure très important, voire essentiel d'être persuadé que les enfants sont capables de tout apprendre, mais qu'ils ne peuvent tout apprendre en même temps. Il serait possible d'utiliser le terme de «progression» s'il n'était pas si galvaudé dans le système scolaire.

5. Rapport paru chez Delachaux-Niestlé, Paris, 1977, page 14.

6. Changeux, J.P. et P. Ricœur (1998). *La nature et la règle (ce qui nous fait penser)*, Paris, Odile Jacob, Prélude, pages 7 et 8.

7. Piaget parlerait-il en cette occasion de structures élémentaires et de structures finales ?

Le statut de l'erreur

Une façon de montrer les processus mis en œuvre dans l'acte d'enseigner est de considérer la didactique comme une des résultantes de la conception constructiviste de l'apprentissage, initiée par Jean Piaget et Gaston Bachelard. Il serait difficile de nommer ce dernier sans penser à sa position au sujet des erreurs que l'on peut rapprocher de celle de Lev S. Vygotski. On ne reprendra pas, ici, leurs visions exhaustives de l'objet «erreur», mais il est évident que c'est une vision que l'on peut partager totalement, voire qu'il serait bon d'essayer de faire accepter par les adultes chargés d'enseigner la langue aux enfants. Si l'on s'appuie sur la conception constructiviste de l'apprentissage, l'erreur apparaît comme révélatrice «du savoir en construction» et donc absolument normale, voire nécessaire, aussi bien à l'enseigné qu'à l'enseignant⁸. L'analyse des erreurs apporte des éclairages indispensables sur le (possible) fonctionnement de l'élève – surtout si celui-ci est interrogé sur la question – mais elle est également très exigeante quant au degré d'acculturation historique, épistémologique et didactique de l'enseignant. « La compréhension s'acquiert contre une connaissance antérieure en détruisant des connaissances mal faites⁹. »

Deux exemples peuvent illustrer ce qui vient d'être dit, l'un en langue orale, le second en langue écrite :

- ~ lorsqu'un enfant, en construction de son apprentissage de langue orale, dit : « Ils sontaient », il montre combien il a compris et maîtrise le fonctionnement de sa langue : ce « montage » de conjugaison est le révélateur d'une acquisition établie du système qui régit la langue dans le domaine de la morphologie verbale ; les enfants ne sont pas des épigones pasticheurs des adultes qui les entourent, ils sont capables de « création linguistique » ;
- ~ de même, si un élève écrit : « donne ton crayon ! », il fait montre d'une réflexion sur la langue et d'une connaissance de la morphologie graphique de la conjugaison française. Cette production a été trouvée dans les écrits d'un élève de troisième année de l'école primaire : l'enseignant ne peut que se réjouir de cette « erreur » qui révèle tout d'abord la capacité de l'enfant à identifier dans cet énoncé une « deuxième personne de la conjugaison », puis sa capacité à se souvenir que cette « personne » requiert systématiquement un « s » morphologique, (excepté dans ce cas précis!).

L'épistémologie de l'enseignant

Les obstacles épistémologiques appartiennent au savoir lui-même et il faut souvent retourner aux sources de la langue pour comprendre comment celle-ci fonctionne : cet « obstacle épistémologique » est parfois difficile à franchir par les adultes eux-mêmes,

8. Les conceptions de la didactique exposées ici se réfèrent également aux travaux de Britt-Mari Barth et en particulier à ses deux ouvrages parus aux Éditions Retz : *Le savoir en construction*, 1988, et *L'apprentissage de l'abstraction*, 1987.

9. Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.

c'est pourquoi la didactique doit les y aider¹⁰. La didactique a également pour objectif de sensibiliser l'éduquant aux différences de «postures» entre l'enseigné et lui, et ce, à deux niveaux :

- ~ la «chronogénèse» du savoir¹¹ de l'enseignant par rapport à l'enfant, c'est-à-dire le fait que le maître sait avant l'élève; cette prise de conscience doit le faire réfléchir à sa façon de fonctionner pour retrouver son état initial de «*infans*». Ce pari est assez souvent difficile à gagner, mais il constitue une étape dans la compréhension du ou des fonctionnements des enfants. Depuis bien longtemps, lorsqu'il s'agissait d'enseigner la langue, les chercheurs s'interrogeaient sur les fonctionnements de l'idiome à enseigner. Ce fut une bonne recherche, mais, à présent, les linguistes connaissent tous (ou presque tous) les arcanes des diverses langues connues: il s'agit donc davantage de s'interroger sur les possibles réactions des élèves aux questions qui leur sont systématiquement posées lorsqu'ils ont à résoudre une énigme de langue. L'adulte se doit de changer de posture et de se mettre «à la place» de l'élève pour s'interroger sur la façon dont l'apprenant peut répondre, avec ce qu'il sait et ce qu'il a d'ores et déjà emmagasiné;
- ~ la «topogénèse» du savoir, c'est-à-dire le fait que l'adulte sait «autrement»; il a pu théoriser ses connaissances, il possède des références inconnues des enfants qui font que son discours pédagogique peut parfois être inopérant tant il s'ancre différemment dans un vécu plus large, parce que plus ancien. C'est un truisme que d'énoncer que les élèves de ce début de millénaire n'apprennent plus comme le faisaient leurs parents ou leurs enseignants; c'est pourquoi il pourrait s'avérer bien inopérant de vouloir calquer l'enseignement d'aujourd'hui sur des méthodes d'hier. La pédagogie suit les générations (peut-être même devrait-elle les précéder?) et elle est, sans cesse, à réinventer grâce aux prises de recul permises par les sciences du langage.

Ces deux niveaux de posture doivent être pris en considération dans les composantes de l'acte d'enseigner: le savoir, la didactique et la pédagogie.

Savoir/didactique/pédagogie

Si l'on voulait mettre en harmonie chronologique et en objectifs différenciés ces trois composantes, on pourrait dire que la didactique est à la pédagogie ce que la linguistique est à l'enseignement de la langue, orale ou écrite.

Cela signifie que le «savoir savant» que l'enseignant acquiert en linguistique se situe en amont et sur un plan différent de ce qu'il va enseigner aux enfants; ce «savoir savant» n'en est pas moins indispensable pour enseigner l'objet langue et ses fonctionnements. Selon le même parallèle, la didactique est indispensable à la pédagogie, même si elle n'entre pas de façon directe dans la classe. C'est ce qu'Yves Chevillard

10. Les chapitres I (la numération), II (la notion de « mot », III (la phonétique, la phonologie) et IV (le concept de norme linguistique) veulent en être des illustrations.

11. Selon les termes de G. Brousseau.

appelle «la transposition didactique» qui «désigne l'ensemble des transformations que subit un savoir aux fins d'être enseigné¹²». À cette transposition didactique, il faut ajouter que :

- ~ d'une part, l'émergence du savoir est à la fois commune à tous les enseignants, parce qu'ils l'ont reçu de la même source, et propre à chacun d'eux puisqu'il y a eu accommodation avec leur vécu cognitif;
- ~ d'autre part, le sens dont il est question n'existe ni dans le réel, ni dans l'individu, mais son existence résulte du point de rencontre et du couplage : le sens est représenté par la rencontre des deux. C'est ce que Francisco Varela¹³ appelle «l'énaction¹⁴», c'est-à-dire ce qui relève de la cognition collective et qu'il est impossible de définir avant qu'il n'y ait eu échange.

Cet échange est essentiellement protéiforme puisqu'il se passe entre :

- ~ le praticien (son vécu, son savoir épistémologique qui conditionne sa réception de l'objet, sa propre accommodation...) et l'enfant (avec les mêmes résonances); cette relation relève de ce que Guy Brousseau appelle «le contrat didactique» dans lequel chacun des partenaires a son rôle, déterminé explicitement et implicitement, et dont il est comptable devant l'autre;
- ~ le praticien et «le groupe» (éventuellement la classe), avec les possibilités d'échanges contextualisés, ce qui met en jeu «la transposition didactique» du savoir savant que l'enseignant détermine et qui se transforme en un savoir scolaire;
- ~ le groupe et l'individu «élève» (ou élève/élève) favorisant le «conflit cognitif» d'où les apprenants sortiront munis de nouvelles connaissances ou plus exactement de connaissances renouvelées. Ces processus divers aboutissent au «savoir enseigné» qui se transformera chez l'enfant en «connaissances disponibles» que l'on peut appeler «équilibration» pour utiliser un terme piagétien.

Ces diverses composantes de l'acte complexe d'enseigner (c'est-à-dire qui n'a à voir ni avec la linéarité, ni avec la succession ou la juxtaposition) ne peuvent exister que passées au filtre de «la relation», de «l'entre deux», de «l'inconnu» qui va transformer le processus et l'entraîner dans une direction dont personne ne connaît le point d'arrivée. C'est l'autonomie du système qui, en bouclant sur lui-même, produit «du nouveau».

Dans la rédaction qui va suivre, divers points, relevant de la linguistique possiblement appliquée à la didactique, seront abordés afin de montrer en quoi consiste la mise en relation des deux sciences.

12. Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique : illusions, contraintes et possibles, dans *Bulletin de l'APMEP*, n° 352.

13. Francisco Varela (Santiago du Chili, 7 septembre 1946 – Paris, 28 mai 2001), biologiste, neurologue et philosophe chilien. Disciple et collaborateur de Humberto Maturana, il inventa, avec lui, le concept d'autopoïès.

14. Le concept d'énaction ou cognition incarnée permet d'appréhender l'action adaptative de tout organisme vivant comme polarité connaissance/action et action/connaissance.

- ~ Tout d'abord, le premier chapitre a pour objectif de mettre en évidence le bien-fondé d'une connaissance non seulement en phonétique, mais également en phonologie et tentera de montrer comment le regard sur l'erreur des enfants peut évoluer en fonction des connaissances de celui qui en fait le diagnostic.
- ~ Le deuxième chapitre sera plus directement lié à l'enseignement de la langue puisqu'il s'agira de montrer comment une réflexion épistémologique sur la langue écrite peut proposer une analyse de la façon dont les enfants fonctionnent dans leur apprentissage. Pour ce faire, la démonstration s'appuiera sur la conception linguistique de la linéarité du signe.
- ~ Le troisième chapitre montrera comment la linguistique peut éclairer un domaine didactique ne relevant pas directement de la langue, puisqu'il s'agit de l'enseignement (et de l'apprentissage) de la numération en français. La comparaison avec des systèmes linguistiques étrangers essaiera de mettre en évidence combien la connaissance des processus linguistiques influe sur la compréhension des erreurs des enfants. Le raisonnement prendra appui sur l'autre caractéristique du signe linguistique, décrit par Ferdinand de Saussure, soit l'arbitrarité.
- ~ Le chapitre suivant sera consacré à une caractéristique inévitable de la langue, et de la langue française en particulier, puisqu'il s'agira de montrer comment certains signifiants peuvent induire en erreur adultes et élèves, sans que leurs compréhensions ne puissent être mises en cause. De fait, la langue permet au récepteur du message de comprendre bien autre chose que ce que le locuteur avait l'intention de dire. Il s'agira de composer avec le phénomène de polysémie.
- ~ Le cinquième chapitre interrogera les fonctions de la langue et la réflexion sur ce sujet, somme toute banale, permettra d'influencer le rapport de l'adulte à l'enfant et tentera de démontrer que la langue n'est sans doute pas, avant tout, un outil de communication.
- ~ Le sixième chapitre se veut à la fois didactique et ouvert à la réflexion puisqu'il est consacré à la notion de norme linguistique et questionne sur l'identification de ce concept, mais également sur l'influence que peut avoir l'enseignant sur le fonctionnement des élèves qui lui sont confiés.
- ~ Le septième et dernier chapitre mettra en exergue, pour les interroger, un certain nombre de conseils qui sont parfois prodigués aux élèves et qui, parce qu'ils sont passés dans les mœurs depuis bien longtemps, ne sont plus guère remis en question par les pourvoyeurs. Un «arrêt sur image» analysera quelques-unes de ces recommandations, malheureusement souvent à l'origine de confusions.

Ces chapitres peuvent se lire séparément, puisqu'ils abordent chacun un sujet différent. Des recoupements peuvent être faits, mais la lecture linéaire n'est en rien une obligation pour la compréhension.

Chapitre I

De la phonologie à l'enseignement de la langue écrite

Introduction

Les sciences, qu'elles se réclament des sciences exactes ou des sciences subtiles, se dotent d'un lexique qui ne souffre pas « d'à peu près » et si les chercheurs d'une science donnée inventent puis utilisent deux termes (ou deux signifiants) distincts, il faut les considérer comme renvoyant à deux réalités (deux signifiés) différentes. La « phonétique » et la « phonologie » sont deux composantes de la linguistique qu'il s'agit de ne pas confondre afin de poser des diagnostics sur les erreurs que les enfants peuvent commettre. Cela aura pour conséquence de proposer des éléments de remédiation appropriés sous peine de ne rien améliorer dans la maîtrise de la langue, orale ou écrite, des enfants confiés à l'institution scolaire.

La connaissance de l'une seulement des deux composantes des « sciences du langage », si elle n'est pas corrélée avec l'autre, peut entraîner davantage de problèmes que si elle était, elle-même, inconnue. Ce chapitre tentera de montrer comment la maîtrise de la phonétique seule par les personnes en charge des enfants de l'école élémentaire et préélémentaire, si elle fut un progrès permettant d'affiner quelques-uns des diagnostics au sujet des erreurs des enfants, peut s'avérer inopérante, voire complètement erronée, dans d'autres cas et entraîner des essais de remédiation plus préjudiciables qu'efficaces.

Il est cependant évident que la seule maîtrise des éléments d'ordre linguistique par l'enseignant ne peut à elle seule résoudre toutes les difficultés qui se posent lors des apprentissages langagiers. De fait, il s'agit d'y associer tout ce qui constitue « l'acte pédagogique » et le seul savoir (le contenu) ne prévaut en rien de la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant et des rapports multiples qui s'instaurent entre le pédagogue et l'*infans*¹. Dans le propos, il s'agit de montrer que cette entrée par la connaissance du système phonologique de la langue enseignée fournit aux

1. « Enfant » étymologie : du latin *infans*, à l'accusatif *infantem* « qui ne parle pas », de *in-*, préfixe négatif, et *fari* « parler », mot désignant d'abord « l'enfant en bas âge », puis « le jeune enfant ».

adultes concernés les éléments techniques et instrumentaux qui vont alimenter sa réflexion et, sans doute, accroître sa professionnalité. Cette approche ne saurait être isolée de ce qui fait système dans l'enseignement, aussi bien au plan des rapports d'ordre social, culturels ou, tout simplement, humains.

Les définitions du terme «phonétique»

Dans le Dictionnaire de l'Académie française, le terme «phonétique» n'apparaît que dans l'édition de 1878, et la définition est la suivante :

- ~ 1878: «phonétique» terme didactique. Qui a rapport à la voix. Terme de grammaire générale. Écriture phonétique se dit de l'écriture des éléments représentant des voix ou des articulations. L'écriture alphabétique est une écriture phonétique ;
- ~ 1932-1935: qui a rapport à la voix [...] Se dit de l'écriture dont les signes représentent les sons articulés simples, voyelles ou consonnes [...] [Le terme] s'emploie aussi comme nom féminin et désigne alors la partie de la linguistique qui étudie les sons.

Le dictionnaire *Le Grand Robert*, dans son édition de 1994², définit le terme de «phonétique» comme suit: Relatif aux sons d'une langue [...] qui transcrit graphiquement les sons d'une langue... Écriture phonétique... Ensemble des sons d'une langue. En tant que nom féminin: Étude scientifique des sons des langues naturelles qui étudie les possibilités acoustiques de l'homme...

La constatation que l'on peut d'ores et déjà faire est la confusion que ces définitions introduisent dans l'esprit du candide en linguistique, mettant sur un même plan ce qui relève des sons, puis des sons d'une langue (naturelle?) puis de la graphie de ces sons... Ces définitions inappropriées ont pour conséquence la méprise, l'embarras et la confusion des néophytes quant à l'utilisation des termes adéquats et à l'usage bénéfique de la science phonétique.

1. De l'oral à l'écrit

1.1 La non-adéquation graphophonétique en français

Dans l'état des connaissances actuelles et de l'utilisation des termes spécifiques, il est impossible d'affirmer que l'écriture alphabétique est une écriture phonétique dans la mesure où la non-adéquation graphophonétique est avérée³; cela pose un certain nombre de problèmes quant à l'enseignement (et à l'apprentissage) de l'orthographe en français. Sur le terrain, les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants – et par là même leurs enseignants – sont courantes.

Lorsque cette écriture alphabétique⁴ fut inventée par les Romains – remaniée serait sans doute une formulation plus exacte –, elle répondait aux critères ici mentionnés puisque à chaque phonème de la langue (le phonème étant la plus

2. *Dictionnaire Le Grand Robert* (1994), édition en neuf volumes.

3. Il suffit de mettre en comparaison les trente-six phonèmes du français et les vingt-six «lettres» de l'alphabet pour s'en rendre compte.

4. Ce terme bien qu'inapproprié permet de distinguer ce type d'écriture des écritures dites sémiographiques comme le chinois ou les hiéroglyphes égyptiens.

petite unité de son distinctive de sens) correspondait une graphie et une seule. La relation était univoque entre le phonème et le symbole graphique lui correspondant. Les vingt-trois phonèmes de la langue latine de l'époque coïncidaient parfaitement avec les vingt-trois symboles (lettres) de cet alphabet latin. La relation graphophonétique étant univoque, n'importe quel utilisateur de l'alphabet romain dans sa propre langue est en mesure d'oraliser n'importe quel terme latin, sans aucune étude préalable de la langue de Cicéron. Si l'on prend un exemple, au hasard, *amatis*⁵ se réalisera /amatis/.

Il est évident que ce n'est pas le cas dans la transcription orthographique de la langue française puisque, comme cela a été dit, le nombre de phonèmes de cet idiome est grandement supérieur à la liste des symboles graphiques alors disponibles. Le nombre plus important de phonèmes en français est dû aux nombreux emprunts que notre langue a effectués, au cours des ans, aux langues autres que le latin et le grec. Cela a pour conséquence de complexifier grandement les apprentissages de mise en relation des phonèmes et des lettres censées les représenter. En effet, si le même type d'expérience qu'avec le terme *amatis* est tenté avec un terme français comme «*échos*», la multiplicité de possibilités d'oralisation montre la complexité des relations entre les phonèmes et leurs diverses correspondances graphiques et inversement puisque ce terme pourrait se réaliser: /e k o/, [e ʃ o], [e k o s], [e ʃ o s]⁶.

Cette complexité s'explique, en partie, par le fait que les clercs, chargés de la transcription de la langue française, ont dû résoudre une équation qui ressemblait à la quadrature du cercle puisqu'il leur a fallu faire correspondre les trente-six phonèmes de l'idiome de l'époque aux vingt-trois symboles graphiques existants. Par la suite, certains graphèmes furent différenciés: ce furent les cas du «u» et du «v» ainsi que du «i» et du «j». Cependant, l'inadéquation persistait et persiste encore de nos jours. Pour comprendre les difficultés de mise en relation graphophonétique éprouvées par les apprenants, il faut partir du principe qu'un phonème existant dans la langue française peut toujours se transcrire de diverses façons, de même qu'un symbole graphique (ou lettre) correspond toujours à plusieurs possibilités d'oralisation. Si l'on veut prouver cette assertion, il n'est qu'à chercher les différentes possibilités graphiques correspondant au simple phonème [s] en français; actuellement, il est possible de trouver douze façons différentes de le graphier. Ces graphies possibles sont toutes utilisées dans le texte suivant:

Attention! Cette **session scientifique**, pour **fil**s de **maçons asthmatiques** aura lieu à **Metz** et aura pour thème la **gestion** de la **succion**.

5. Seconde personne du pluriel du verbe «aimer» au présent de l'indicatif. Ce terme appartient à la conjugaison du verbe, *amo, amare: amo, amas, amat, amamus, amatis, amant*, qui est venu jusqu'à nos jours avec le substantif: un amant.

6. Les réalisations possibles sont même plus nombreuses si l'on considère que dans toutes ces oralisations, le «e» graphique est associé au [e] et qu'il pourrait l'être au [ε]...

Il est à remarquer que le terme de «succion» se réalise actuellement en France /sɥsjɔ̃/, mais que cette prononciation est relativement récente. Il y a peu encore ce terme se prononçait /syksjɔ̃⁷. Les deux lettres géminées «c» se traduisaient par les deux phonèmes [ks] comme dans les autres termes français contenant cette graphie: accident, succès, accès, etc. Cependant, il est une loi linguistique qui s'intitule, à juste titre, «la loi du moindre effort» qui consiste à minimiser les difficultés des réalisations phonétiques à condition toutefois que le mot en question ne subisse pas de distorsions de sens. C'est le cas de «succion» réalisé actuellement /sɥsjɔ̃/, ce qui évite la réalisation des deux phonèmes consonantiques à suivre et qui s'apparente ainsi au verbe dont il est issu: «sucrer» et ses dérivés comme «sucette», «suçon», «suceur», «suçoter», etc.

Petit à petit, cette loi du moindre effort contamine d'autres termes et «la gestion» peut se réaliser de deux façons différentes, à savoir /ʒɛstjɔ̃/ ou /ʒɛsjɔ̃/. De la même façon que pour le terme «succion», la réalisation à suivre des phonèmes [s] puis [t] se réduit à la seule prononciation du [s]. Il est de fait que ce changement n'atteint pas le sens du terme. La difficulté sera, par la suite, de faire comprendre, ou faire admettre, aux enfants que les assemblages graphiques «cc» ou «st» sont des possibles graphies du phonème [s]...

Ce phonème consonantique est loin de constituer un cas isolé dans notre langue et sa graphie puisque:

- ~ le phonème [a] en finale peut se transcrire de (au moins) trente-trois manières différentes, à savoir: ma, le mas, le mâ, voilà, le chat, l'estomac, le drap, ah, le gars, au-delà, l'almanach, les almanachs, des entrelacs, des ayatollahs, des sparadraps, les achats, Râ, le raz, exact, l'oye, moi, la fois, la soie, le poids, Troyes, Benoît, les détroits, (il ou elle) doit, (il ou elle) croît, (ils ou elles) croient, la croix, le froid, les foies.
- ~ le phonème [o] connaît au moins vingt-neuf possibilités graphiques: un landau, un agneau, un artichaut, chaud, les crapauds, des amiraux, des assauts, une squaw, des outlaws, les eaux, une auto, ô, l'accroc, les brocs, le pernod, les lods⁸, oh, le galop, les sirops, des autos, ôs⁹, un abricot, aussitôt, un Ostrogoth, des Ostrogoths, les angelots, les impôts, un bungalow, des slows...
- ~ le phonème [i] en revêt au moins vingt-sept, toujours en finale de mot: un frisbee, des Yankees, abasourdi, abolis, inouï, un amict¹⁰, des amicts, un nid, des muids, l'aboulie, l'ouïe, (ils ou elles) appuient, abruties, (elles sont) haïes, le persil, des fusils, des aïs, un acabit, (il ou elle) accueillît, (il ou elle) amuît, des appétits, une perdrix, du riz, un caddy, un rallye, des abbayes, des jurys...

7. Il se prononce encore ainsi au Québec.

8. [1300]. En droit féodal. Lods et ventes: «Droit de mutation entre vifs, perçu par le seigneur, à l'occasion de la vente d'une censive» (Lepointe).

9. Mot suédois [1951]. En géologie: Ruban de gravier et de sable stratifiés, formant au fond des grandes crevasses des lits aux flancs raides, qui se suivent sur plusieurs dizaines de kilomètres.

10. Dans la liturgie catholique: Linge blanc, de forme rectangulaire, que le prêtre met sur ses épaules, avant de revêtir l'aube et les ornements sacrés, pour dire la messe.

~ le phonème [y] peut se transcrire de seize façons différentes en finale : advenu, abattue, accrues, crû, aiguë, ambiguë, contiguës, (ils ou elles) argent, (ils ou elles) accentuent, un tapecul, des tapeculs, des crûs, un attribut, des fûts, des chahuts, un flux.

Il apparaît alors clairement que le fait de faire travailler les discriminations phonologiques aux enfants se révèle un travail nécessaire, mais insuffisant pour optimiser le passage à l'écrit.

1.2 La phonétique

La linguistique s'est dotée d'un outil qui permet de rendre compte des divers sons, composant n'importe quelle langue, du point de vue articuloire et acoustique. Cet outil qui permet l'analyse (des phonèmes) trouve son aboutissement dans l'Alphabet phonétique international (API)¹¹. Celui-ci, s'il est maîtrisé, autorise ses utilisateurs à prononcer n'importe quel texte, de n'importe quelle langue, transcrit par ce moyen. Le locuteur est capable d'oraliser ce qui lui est présenté, mais non de le lire, puisqu'il n'a pas accession au sens.

La phonétique constitue une science basée sur l'articulation humaine, prenant en compte les effets physiques, acoustiques et articuloires. C'est cette science qui permet aux informaticiens de transformer la parole humaine en signaux, de la synthétiser et d'échafauder cette approche qu'il convient d'appeler la linguistique computationnelle. Ces divers travaux mettant en rapport des linguistes, des phonéticiens et des informaticiens a permis la synthétisation de la parole qui conduit des machines à « dialoguer » entre elles sans intervention humaine. Une autre application plus récente de ces travaux se trouve dans les livres électroniques qui permettent la lecture, par un ordinateur, d'un texte pouvant être entendu et compris par n'importe quel quidam maîtrisant la langue. Il est aisé de prendre la mesure de telles inventions pour les aveugles, par exemple, qui ne vont plus être tributaires des traducteurs en braille des livres qu'ils veulent lire ou étudier et surtout qui ne vont plus avoir à transporter les énormes feuilles cartonnées sur lesquelles étaient transcrits en braille les livres à lire. Cette synthétisation de la parole trouve également sa place dans une autre application bien pratique : le GPS¹². Grâce à cet outil, une voix suave ou plus mâle indique les chemins à prendre pour éviter de se perdre, en voiture ou à pied.

La phonétique fait référence à la façon dont sont réalisés les « sons de la langue » grâce aux organes de la parole. Cette science va également permettre aux linguistes, intéressés par cette partie des sciences du langage que constitue la philologie, de percevoir la causalité des changements phonétiques ainsi que de différencier les phonèmes réalisés dans certaines langues et pas dans d'autres. Certains éléments phoniques constituent des phonèmes dans des idiomes alors qu'ils ne sont que des « bruits » dans d'autres. Par exemple :

11. La première version de l'API a été publiée en 1888 et a connu cinq révisions en 1900, 1932, 1989, 1993 et 2005.

12. Global Positioning System.

- ~ les phonèmes dits d'articulation «pharyngale» – qui provoquent le rapprochement des parois intérieure et postérieure du pharynx – apportent des modifications sémantiques en langue arabe et sont donc des phonèmes dans cette langue, mais pas en français. Par ailleurs, cet idiome présente, en sus, des phonèmes fricatifs pharyngaux¹³ sourds et les mêmes en sonores. Ce type de phonèmes est également inexistant dans la langue française;
- ~ l'autre exemple assez connu est celui du «clic» utilisé dans beaucoup de régions du globe – en Afrique du Sud notamment – où il représente un phonème consonantique combinable avec des phonèmes vocaliques. En Europe, il n'est qu'un «bruit» qui se retrouve dans l'onomatopée du baiser ou pour signifier l'agacement. Il n'entre pas, non plus, dans le système phonologique de notre langue;
- ~ lorsqu'il vient au monde, un bébé est capable de réaliser n'importe quel phonème, de n'importe quelle langue, tout comme il peut, dès la naissance, repérer les phonèmes de la langue de sa maman, entendue *in utero*. Puis, au fur et à mesure qu'il grandit dans un environnement linguistique particulier, il perd la capacité (la plasticité comme les scientifiques l'appellent maintenant) d'entendre, de capter et de réaliser les phonèmes qui n'appartiennent pas à son univers immédiat pour se focaliser sur les diverses composantes de sa langue maternelle (ou de ses langues maternelles). Plus l'individu avance en âge, moins il lui est possible ou facile d'apprendre et de rendre compte des phonèmes des langues qui lui sont étrangères. Ses muscles et ses nerfs, sollicités dans l'audition et la prononciation, perdent de leur capacité d'adaptation. Bloomfield disait même qu'à partir d'un certain âge (qu'il se gardait bien de préciser) il devenait illusoire de vouloir apprendre une langue étrangère. Sans doute existe-t-il des exceptions, cependant il est évident que plus l'apprentissage se produit précocement, plus il est aisé d'être performant.

1.3 De l'utilité pédagogique de la phonétique

La notion de phonétique ne fait son apparition que relativement tard dans les institutions scolaires puisque ce n'est que dans les années 1960, voire 1970, que la connaissance et l'utilisation de cette science sont préconisées aux enseignants de l'école préélémentaire et élémentaire dans le cadre bien défini de l'apprentissage de la lecture. Cependant, un nombre assez conséquent d'enseignants ne ressentent pas la nécessité de s'investir dans un apprentissage qui paraît long et fastidieux et avancent, pour expliquer cela, différentes raisons possibles :

- ~ soit ils n'en voient pas la nécessité dans leur enseignement de la lecture, ce qui se conçoit, si la lecture est considérée comme un acte de compréhension et non d'oralisation;
- ~ soit ils n'enseignent pas dans un des nombreux niveaux concernés...

13. Pharyngal se dit d'un phonème consonantique articulé avec la racine de la langue fortement repoussée vers l'arrière et se rapprochant de la paroi postérieure du pharynx.

Toutefois, on pourrait penser que cette approche de la langue française, par les enseignants, est indispensable même si l'introduction des symboles de l'alphabet phonétique pour les enfants ne semble pas nécessaire, voire pourrait paraître très perturbant pour des élèves en apprentissage de l'écrit à qui il est présenté (ou apparaît) comme un «surcode». De fait, ce dernier, loin de les aider (à quoi?) ne risque que de les gêner, les perturber... En effet, lorsque des approches dites «à base phonétique» sont pratiquées dans les classes de première année de l'école élémentaire, par exemple, les élèves – en particulier ceux qui montrent des difficultés dans l'apprentissage du code écrit – éprouvent des difficultés à différencier ce qui relève du «vrai» code écrit (comme ils disent), c'est-à-dire l'orthographe, de ce qui relève de l'API. Quelques interrogations pourraient éclairer un certain type d'enseignement et apporter une mise en lumière de ce qui se pratique, parfois.

- ~ Comment un élève de première année primaire peut-il intégrer, voire gérer, le fait que lui soit présenté le phonème [o], d'une part, et que, d'autre part, lui soient imposées des graphies multiples de ce phonème, dont celle présentée entre les crochets? La lettre «o» est une possible graphie, mais également les vingt-huit autres dont il fut fait mention en début du chapitre! Il se trouve que c'est ce (même) symbole qui a été choisi pour représenter le phonème, mais comment l'enfant peut-il le comprendre, l'admettre en même temps que lui est demandé d'appliquer les autres graphies possibles?
- ~ Comment va-t-il, de même, établir la différence entre le phonème [u] représentant la graphie «ou», et la lettre «u» correspondant au phonème [y]? Le choix des créateurs de l'API, pour la symbolisation du phonème [u], vient de la prise en considération de la graphie la plus répandue dans les idiomes ayant adopté l'alphabet latin et comptant ce phonème dans leur système phonologique. Le phonème [y] n'est pas un phonème très répandu dans les langues à base latine.
- ~ Quelle phonie, à quel phonème va-t-il faire correspondre le digraphe «ch» qui lui est le plus souvent présenté comme référent du phonème [ʃ] alors que la langue française – ayant également des racines grecques – fait souvent correspondre ce digraphe au phonème [k], comme dans les termes: «un psychologue», voire «un psychiatre», «l'écho», «le chaos», «Christine», «Chloé», «la chorale», «le chrome», «archaïque», «autochtone», «chrétien», «une ecchymose», «machiavélique», «un choriste», «une chorégraphie», «un orchestre», «un chrysanthème», «le saccharose», «un archétype», «le chlore» et bien d'autres termes encore.
- ~ Un certain nombre d'exercices, qui consistent à proposer aux enfants de mettre en relation des phonèmes et des graphèmes dans des approches intitulées «je vois, j'entends», pourraient être interrogés sur leur pertinence. En effet, comme il a été vu précédemment, ces exercices ne peuvent jamais être rigoureusement exacts puisque la relation graphophonétique univoque n'existe pas en français. L'expérience dans les classes montre que ces exercices aboutissent parfois à des invraisemblances théoriques, tel cet exercice faisant travailler les élèves sur ce type de relations et «annonçant» aux enfants que dans le mot «roi», le «r» chante [ʀ],

le «o» chante [o] et le «i» correspond au phonème [a], ce qui ne peut jamais être exact tant les phonèmes [i] et [a] sont aux extrêmes opposés dans le tableau du système vocalique du français¹⁴!

~ Ces méthodes d'enseignement sont apparues au moment de l'introduction de la phonétique dans l'enseignement français, c'est-à-dire lorsque apparurent les méthodes de lecture telle «la méthode du Sablier». C'était l'époque – au début des années 1970 en France – où les chercheurs avaient pris conscience que lire ce n'est pas oraliser; cependant, ces mêmes chercheurs n'étaient pas encore au point de penser la lecture comme un acte idéo-visuel. Cette période de transition, qui voulait délaissier le tout graphophonétique, a permis l'introduction du concept de «conscience phonique» que l'on cherchait à matérialiser. L'utilisation de l'Alphabet phonétique international aurait dû n'être qu'une référence, mais certains l'ont appréciée et l'ont gardée en en changeant, cependant, les objectifs.

Lorsque la constatation de l'inadéquation graphophonétique dans la graphie de la langue française est acceptée, comprise, entérinée, cette forme de pédagogie se heurte à des difficultés pour se justifier.

Certains enseignants ou adultes ayant en charge l'enseignement des enfants au primaire, et désirant s'investir dans l'approche de la science phonétique, le font en utilisant parfois les seules données articulatoires et acoustiques proposées par certains livres d'initiation. D'autres se sont familiarisés avec les symboles de l'API au travers des manuels de lecture qui proposent (ou proposaient) des «livres du maître», permettant une initiation individuelle. Ces approches aboutissent assez souvent à une bonne familiarisation avec les symboles phonétiques, et non à une connaissance approfondie du système.

1.4 Un changement de diagnostic...

Cette vision de l'enseignement de la langue et l'approche orale de l'apprentissage (ou plus exactement de l'enseignement) ont pu avoir des répercussions sur le diagnostic porté par les adultes, au regard des erreurs des élèves. Au fil du temps et des références scientifiques (ou non), les erreurs ont été cataloguées sous différentes rubriques: par exemple, avant l'introduction de la phonétique dans l'enseignement, si un enfant écrivait «apsent» en lieu et place de «absent», le diagnostic porté sur cette erreur, pouvait être:

- ~ Une erreur en orthographe dite d'usage¹⁵; ce fut le cas pendant très longtemps. La remédiation consistait alors à exécuter des lignes de copie de ce terme;
- ~ Un peu plus tard, dans les années 1970, les adultes mettant en application les données nouvelles apportées par la psychomotricité, l'erreur pouvait être analysée comme due à de mauvais repères dans la maîtrise de l'espace et du temps

14. Voir Pothier, B. (2004). *La mallette de jeux phonologiques*, Paris, Éditions Retz.

15. Cette appellation, très largement répandue en France en ce qui concerne l'orthographe lexicale, est interrogante, puisque toute l'orthographe n'est régie que par l'usage. Si un élève écrit «je vait», cette erreur ne sera pas cataloguée comme faisant partie de l'orthographe d'usage, mais c'est pourtant bien l'usage qui dicte de mettre un «s» et non un «t»...

(la notion de spatiotemporel, tellement usitée¹⁶). Les exercices de remédiation consistaient alors à des prises de repère dans le temps et dans l'espace. Les adultes construisaient des jeux, des outils qui aidaient les enfants à se repérer eux-mêmes dans l'espace, puis à repérer les éléments les uns par rapport aux autres, en introduisant parfois des notions comme « droite » et « gauche » de façons assez curieuses. En effet, dans certaines classes, ou dans des séances chez le spécialiste, des parcours devaient être suivis par les élèves et on leur proposait de passer « au-dessus de la corde, sous la table, à gauche du tabouret... ». Si les deux premières consignes sont recevables, en revanche, la question est de savoir comment on peut passer à la gauche d'un objet? Hormis lorsqu'il s'agit de personnes, la gauche et la droite, n'existent pas! Il eût été préférable de demander à l'enfant de laisser le tabouret sur sa gauche (ou sur sa droite). Ces notions sont extrêmement importantes pour la suite de la scolarité des élèves. Ils en auront un réel besoin lorsqu'ils passeront au code écrit, ou lors des exercices de mathématiques, en éducation physique et sportive, etc. Peu importe le temps passé à expliquer ces notions de spatialisation, l'important demeure que les petits apprenants les maîtrisent afin de mettre tous les atouts de leur côté pour la suite des apprentissages. En pédagogie, prendre son temps, ce n'est jamais perdre son temps!

1.5 ... grâce à la phonétique

Certains enseignants ayant accepté de participer à des enquêtes menées sur les compétences orthographiques des élèves de l'école élémentaire ont été surpris par certaines prestations erronées de leurs élèves qui ont révélé à cette occasion des difficultés qui avaient été occultées – ou qui n'avaient jamais été détectées comme telles – auparavant. En effet, lorsque les enfants furent sollicités pour transcrire des termes dont ils ne connaissaient pas l'orthographe, ils ont dévoilé des confusions dans la mise en rapport graphophonétique insoupçonnées dans les exercices plus « habituels ». Il paraît même que des élèves, arrivés en dernière année de primaire et qui n'avaient jamais été « détectés » comme présentant des difficultés d'ordre phonétique, ont cependant proposé : « **aut**ience » pour « audience » [t/d], « **plum**ache » pour « plumage » [ʃ/ʒ], opposition de sonorité ; « **bom**pe » ou « **tom**pe » pour « pompe » [b/p/t], opposition de sonorité pour la première confusion, de sonorité et de point d'articulation pour la seconde ; « **gar**otte » pour « carotte » [k/g], sonorité ; « **fac**iller » pour « vaciller » [f/v], sonorité ; « **léc**ume » pour « légume » [k/g], sonorité ; ou encore « **sin**che » pour « singe » [ʃ/ʒ], sonorité ; « **endom**mer » pour « embaumer » [b/d], point d'articulation, en ce qui concerne les phonèmes consonantiques et encore : « **saim**edi » pour « samedi » [a/ɛ], opposition d'aperture ; « **nerv**ose » pour « nerveuse » [o/œ], opposition de localisation, « **reuti** » pour « rôti » [o/ø], opposition de localisation également, etc.

Des inversions de lettres ont également été constatées alors que les enseignants ne soupçonnaient pas les difficultés de certains élèves en ce qui concerne les capacités de transcription. Il peut donc s'avérer utile de proposer aux enfants, de temps

16. Voir, à ce sujet, le chapitre II sur la linéarité du signe linguistique.

en temps, d'écrire des termes dont ils n'ont pas étudié explicitement la graphie pour tester leurs compétences à transcrire selon le code graphophonétique afin de «dépister» de possibles difficultés. Des recherches sont effectuées à partir de «non-mots» ou logatomes; il semblerait que des termes existant dans la langue peuvent tout à fait bien servir les mêmes causes en évitant d'inciter les élèves à transcrire des éléments dénués de sens...

L'avènement de la phonétique et son introduction dans l'enseignement ont permis aux adultes concernés de poser d'autres diagnostics sur ce type d'erreurs («apsent» pour «absent») et, formés qu'ils étaient à cette nouvelle approche de la langue, ils ont pu analyser les productions d'enfants à la lumière de ce qui leur était alors proposé.

C'est ainsi que des diagnostics de «confusions entre les phonèmes sourds et les phonèmes sonores de la langue française» ont été établis puisque la phonétique enseigne que des paires de phonèmes existent dans notre langue, qui ne se différencient que par ce trait de phonème. Ce trait est alors considéré comme pertinent ou phonologique puisqu'il peut faire changer le sens dans une langue donnée. Dans une langue, le critère de pertinence est à rechercher dans le signifié, tout comme celui de la dénotation est porté par le signifiant du signe linguistique.

Il existe, dans toutes les langues ou presque, des phonèmes pour la réalisation desquels le locuteur fait vibrer ses cordes vocales au passage de l'air et d'autres pour lesquels il garde – exactement – la même conformation buccale, mais qui, au passage de l'air, ne requièrent pas la vibration des cordes vocales. Certaines «méthodes» d'apprentissage de lecture se sont basées sur ces différences phonétiques pour proposer aux enseignements de prendre appui sur ces différences.

Pour les exemples d'erreurs donnés précédemment, la justification du diagnostic de difficultés dues à l'opposition de sonorité repose sur la connaissance de ces «couples de phonèmes», sonores ou sourds, c'est-à-dire stimulant la vibration des cordes vocales ou ne la stimulant pas. Il s'agit des phonèmes suivants :

[p]/[b]; [f]/[v]; [t]/[d]; [s]/[z]; [ʃ]/[ʒ]; [k]/[g]¹⁷.

L'élève qui réalise /p j ε R/ à la place de /b j ε R/ – ou qui transcrit des lettres correspondantes, à savoir «pière» à la place de «bière» – peut, dès lors, s'entendre appliquer un diagnostic de non-différenciation entre les phonèmes sourds et les phonèmes sonores. Certains exercices de remédiation lui seront proposés et, si ceux-ci échouent, les parents de cet enfant se voient préconiser des séances chez l'orthophoniste afin de corriger ces (ses) erreurs. Il s'avère que les différents corps de métiers actuels œuvrent, habituellement, dans le même sens que celui rencontré chez la plupart des enseignants. Cela signifie que le diagnostic qui sera porté par l'un ou l'autre de ces corps de métiers sera le même, ce qui renforce les uns et les autres – parents compris – dans l'idée que le diagnostic posé est exact.

17. Nous invitons le lecteur à se reporter au livre accompagnant la mallette de jeux précédemment citée, pour (re)trouver les différentes oppositions des phonèmes consonantiques et vocaliques de la langue française, ainsi que les difficultés dues aux phonèmes semi-consonantiques.

La difficulté réside dans l'analyse de l'erreur qui, dans le cas de la proposition graphique «apsent», ne saurait être une mauvaise maîtrise de la différence entre les phonèmes sourds et les phonèmes sonores. En effet, si ce diagnostic peut être retenu pour l'enfant qui réalise – à l'oral ou à l'écrit :

~ /gla s/ pour /kla s/ ou «glace» pour «classe»;

~ /pjɛR/ pour /bjɛR/ ou «pierre» pour «bière» (sachant que les graphies présentées ne sont que des exemples à dessein de compréhension, mais qu'elles peuvent être très différentes), il n'en va pas de même pour l'élève qui a écrit «apsent» ou «sauf toi», là où l'adulte attend «absent» ou «sauve-toi»...

Pour comprendre, analyser, diagnostiquer et remédier à ce type d'erreur, les personnes s'occupant des enfants, que ce soit des enseignants, des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues ou des orthophonistes, doivent dépasser le stade de la connaissance et de la mise en pratique de la phonétique pour s'investir dans l'étude de la phonologie de la langue française.

2. De la phonétique à la phonologie

2.1 Le point de vue théorique

Si le terme de «phonétique» existe dans la version du *Dictionnaire de l'Académie* dès 1878, le vocable «phonologie» en est absent, jusque dans sa dernière version. L'initiateur de cette nouvelle science est Nicolai Troubetzkoï¹⁸, qui l'a intégrée à la science linguistique. Ce linguiste est, avec Roman Jakobson, l'initiateur de la phonétique fonctionnelle ou phonologie. C'est le premier à avoir donné une définition du phonème, qui était, à l'époque : «L'unité ultime et support de toutes les oppositions distinctives» et qui fait encore l'unanimité. De fait, il existe les mêmes différences entre les études possibles du signifiant (phonétique et phonologie) et les études possibles du signifié (sémantique et sémiologie) du signe linguistique. Les systèmes sémantiques diffèrent des systèmes sémiologiques tout comme la phonétique diffère de la phonologie. La sémiologie peut être traitée sans aucune référence à l'histoire, à l'instar de la phonétique puisque toutes deux constituent des systèmes intemporels parce que virtuels. Benveniste le souligne lorsqu'il écrit :

Le problème sémantique diffère très précisément du problème sémiologique en ce que le signe, constitué par différence, est reversé à l'univers par voie de référence ; et cette contrepartie que la référence constitue par rapport à la différence peut très bien être appelée représentation, selon toute tradition médiévale, cartésienne, kantienne, hégélienne¹⁹.

18. Troubetzkoï, N. (Moscou, 1890 – Vienne, 1938). Ouvrage posthume (1939), traduit en français en (1949). *Principes de phonologie*.

19. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

Il insiste encore lorsqu'il rapproche : «Dire quelque chose, signifier, représenter.» On peut en déduire qu'opposer le signe au signe, c'est la fonction sémiologique, et que représenter le réel par le signe, c'est la fonction sémantique. La première est subordonnée à la seconde.

L'exemple des allophones peut éclairer les différences entre phonétique et phonologie. Les allophones²⁰ sont les variantes combinatoires (régionales, sociales...) d'un même phonème. En français, il existe diverses façons de réaliser le phonème [R]. Selon les origines du locuteur, ce phonème peut être grasseyé, roulé ou «parisien». Ces différences relèvent de la phonétique, mais parce qu'elles n'entraînent pas de différences de signifié, elles ne sauraient être considérées comme phonologiques.

2.2 Des définitions

Les définitions ne manquent pas pour ces termes appartenant au jargon linguistique. Si l'on respecte la chronologie historique, quatre de ces définitions pourront être retenues.

- ~ Tout d'abord, dès 1915, Saussure proposait les interprétations suivantes : «La phonétique est une science historique : elle analyse des événements, des transformations et se meut dans le temps. La phonologie est en dehors du temps, puisque le mécanisme de l'articulation reste toujours semblable à lui-même²¹.»
- ~ Une autre définition laissant apparaître le caractère intentionnel de l'utilisation de la phonologie est proposée par Ferdinand Brunot et Charles Bruneau²² qui écrivent : «La phonologie, au sens actuel du mot, étudie les phonèmes non en eux-mêmes, mais dans la conscience du sujet parlant²³.»
- ~ Dans son édition de 1994, le dictionnaire *Le Grand Robert*, faisant référence à l'École de Prague, définit la phonologie comme suit :

Depuis l'École de Prague, la phonologie est la branche de la linguistique qui étudie les phonèmes non en eux-mêmes, mais quant à leur fonction dans la langue ou quant à leur fonction psychologique. La phonologie est appelée par certains, phonétique fonctionnelle (ou encore phonématique)²⁴...

- ~ Thierry Dutoit, dans son livre, définit la phonologie comme suit : «La phonologie (parfois appelée phonétique fonctionnelle) est l'interface nécessaire entre la phonétique et la linguistique de niveau supérieur [...] (Un phonème) ne se définit pas plus de façon acoustique que physiologique, il doit être étudié de

20. Il est à noter que ce terme est polysémique en français puisque le dictionnaire *Le Grand Robert* en propose deux définitions : Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve. Enseigner le français à des allophones. Ou : Variante combinatoire d'un phonème. Les allophones du R français sont le r grasseyé et le r roulé.

21. Saussure de, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (CLG), Paris, Payot.

22. Bruno, F. et Ch. Bruneau sont tous deux connus comme linguistes et philologues français.

23. Bruneau, Ch. et F. Brunot (1949). *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson 3^e édition, page 3 (première édition 1934).

24. *Le Grand Robert* (1994). Dictionnaire en neuf volumes, Paris, vol. 7, page 354.

façon fonctionnelle. Les phonèmes n'ont pas d'existence propre, ils forment un ensemble structuré d'unités dans lequel chaque élément est volontairement différent des autres éléments de la structure²⁵.»

De ces définitions, il convient de retenir que la phonétique est l'étude acoustique et phonatoire des sons des langues existantes, alors que la phonologie est l'étude des phonèmes d'une langue donnée, érigée en système. La phonologie se sert des éléments de la phonétique pour fonctionner. Cela a pour conséquence de différencier le système phonologique d'une langue par rapport au système phonologique d'une autre langue, même si les deux idiomes utilisent certains phonèmes similaires, étudiés grâce à la phonétique. Si la phonétique a pour but de montrer, d'expliquer la réalisation concrète des éléments phoniques des langues, la phonologie vise à identifier ces mêmes éléments (phoniques), à l'intérieur d'une langue donnée, et à les classer selon leur fonction dans cette langue. Celle-ci peut être distinctive (ou oppositive) lorsque le phonème contribue à identifier un signe, en un point de la chaîne parlée, par opposition à tous les autres signes qui auraient pu se trouver au même point si le message avait été différent²⁶. Par exemple, les verbes «mirer» et «murer» entraînant des sens différents, il s'avère que les phonèmes [i] et [y] doivent être considérés comme deux phonèmes distincts dans la langue française, alors que, *a contrario*, les différentes réalisations du phonème [R] ne sont «que» phonétiques en français. De nouveau, c'est le signifié qui indique que le phonème est pertinent et que, par voie de conséquence, il est différent d'un autre phonème existant dans le même système.

En matière de formation, il faudrait, dès lors, tenter d'aider les enseignants (ou les futurs enseignants), et plus généralement toutes les personnes gravitant autour de l'apprentissage de la langue, à prendre conscience de la différence entre les deux concepts de phonétique et de phonologie en insistant :

~ d'une part, sur l'aspect uniquement acoustique et phonatoire de la phonétique et par là même sur son internationalité. En effet, les éléments phoniques étudiés grâce à la phonétique ne tenant pas compte du signifiant, mais exclusivement du son, peuvent expliquer, analyser, décrire les différents sons des langues, que ceux-ci renvoient ou non à des éléments signifiants, donc à des signifiés. Si le phonème [b] existe dans plusieurs langues, un individu connaissant la phonétique sera capable de le réaliser puisqu'il saura que ce phonème est toujours et dans tous les idiomes : sonore, bilabial, occlusif et oral. Cependant, il ne sera pas en capacité de donner du sens à ce qu'il pourra «oraliser». Un quidam peut oraliser un texte de russe, même sans connaître cette langue, s'il connaît l'API ; mais il ne peut le lire, puisqu'il n'y raccroche aucun sens.

25. Dutoit, T. (1997). *An introduction to text-to-speech synthesis*, Bruxelles, Kluwer Academic Publishers, page 8. «Phonology (sometimes called functional phonetics) is the necessary interface between phonetics and higher-level linguistics. ... [A phoneme] is neither defined on an acoustic nor physiological basis but on a functional one. Phonemes have no independent existence; they constitute a structural set of units in which each element is intentionally different from the other ones.» Notre traduction.

26. Les développements de la question pourront être trouvés dans Martinet, A. (1980). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, coll. «U-Prisme».

~ d'autre part, sur le fait que la phonologie d'une langue donnée sert à analyser les signifiants de cette langue. Ceux-ci sont directement liés au sens et ne peuvent fonctionner qu'en système. Un élément de phonologie ne se définit pas par son contenu, mais par sa forme, c'est-à-dire sa place et son rôle dans le système auquel il appartient. Par exemple, le [h] est un phonème en anglais puisqu'il fait changer le sens entre «*it*» et «*hit*», mais n'en représente pas un en français puisqu'il n'y a pas de différence de sens entre «un haricot» où la lettre «h» empêche la liaison et «un (n) haricot», si le locuteur fait la liaison²⁷. Le phonème vocalique [i] peut être long ou court, et ceci, dans n'importe quelle langue. C'est une question de phonétique. Cependant, phonologiquement parlant, cette possibilité d'allongement vocalique sera pertinente en anglais où «(to) *hit*» ne signifie pas la même chose que «(to) *beat*», mais pas en langue française où un locuteur peut réaliser le mot «le lit» avec un [i] bref ou avec un [i] long, en gardant le même signifié...

Tous les phonèmes répertoriés ne se trouvent pas dans toutes les langues. Si l'API contient plus de quatre-vingt-dix phonèmes, le système phonologique de la langue française n'en comporte «que» trente-six.

Un certain nombre d'*a priori* négatifs subsistent dans l'imaginaire d'un certain nombre de collègues enseignants à l'égard de la phonétique. De fait, assez souvent, ces derniers nourrissent envers cette «matière» quelques rancœurs qui remontent à ce qu'ils en ont connu lors de leurs études universitaires. Non que cet enseignement universitaire subisse un quelconque déficit, mais, dans l'enseignement supérieur, il est rare que l'objectif poursuivi soit d'ordre directement pédagogique ou professionnel²⁸. Cet enseignement souffre d'un déficit d'image parce que les étudiants et étudiantes ne connaissent ou ne comprennent souvent pas l'objectif de ce qu'ils se sentent obligés d'apprendre (par cœur?) pour passer les examens et qu'ils s'empressent d'oublier aussitôt la copie rendue... La gageure réside dans la prise de conscience, d'une part, de la différence et, d'autre part, de la possible et souhaitable mise en relation :

~ de la phonétique brute, qui paraît complètement déconnectée de la réalité pédagogique,

~ et des préoccupations quotidiennes du pédagogue face à ses (futurs) élèves.

L'autre difficulté est d'amener les adultes à écouter, à entendre ce qui se dit et non à le «voir écrit» dans leur tête. Les performances attendues de la part des élèves des premières classes de l'école élémentaire (jusqu'à la fin de la deuxième année) sont bien précises: en fin de deuxième année primaire, les enfants doivent se montrer capables d'écrire conformément au code phonographique. Cependant, pour comprendre réellement ce que cet objectif pédagogique signifie, encore faut-il que les adultes qui aident les plus jeunes dans leurs apprentissages sachent, repèrent, distinguent, dans l'aspect oral de leur langue, les éléments phoniques qui le composent. Il est courant, lorsqu'on demande à un public adulte, étudiant ou

27. Voir, à ce sujet, le chapitre VII sur «les trucs».

28. Dans le premier cycle au moins.

enseignant en poste – voire parents – de percevoir les phonèmes dont est composé tel ou tel terme, de constater que cela cause bien de l’embarras pour les réponses. L’adulte, au fur et à mesure qu’il a progressé dans l’apprentissage de la langue écrite, s’est peu à peu détaché de la langue orale parce que l’école le lui demandait et le lui imposait. Le résultat est qu’il parvient à oublier qu’il parle. Par voie de conséquence, bien souvent, il ne sait plus comment est constitué l’oral de sa propre langue...

Par exemple, si la question posée est de dénombrer les phonèmes qui correspondent au mot graphique «(les) chiens», qui comporte six lettres, les réponses sont (trop) souvent multiples. Bien évidemment, les adultes se montrent toujours capables de dire que le terme «(les) chiens» est composé de six lettres et que «(un) taxi» en compte quatre, mais ils ne sont que très rarement d’accord sur le nombre de phonèmes qui les composent lorsqu’il leur est demandé de réfléchir sur leur langue orale : les réponses sont très variables...

Or, un petit enfant de quatre ans est capable de le faire²⁹. Si la même question est posée pour le terme «un taxi», la perplexité s’avère encore plus importante. Or, ce terme de quatre lettres correspond, à l’oral, à cinq phonèmes³⁰. Il est aisé de comprendre que ces connaissances de la langue orale et de son fonctionnement sont absolument indispensables aux personnes qui sont chargées d’enseigner la langue aux enfants, que ces enseignements concernent la langue orale ou la langue écrite. Si un enfant transcrit «taksi» (ou toute autre graphie respectant le rapport graphophonétique), il est essentiel que l’adulte, qui évalue son travail, sache que cet enfant a été capable de répondre aux attentes de l’institution et qu’il se trouve en conformité avec ce que l’on peut lui demander de maîtriser à cet âge-là³¹!

La constatation est délicate qui démontre que l’adulte, enseignant ou parent, éprouve quelques soucis pour accomplir ce qui est exigé des élèves...

3. L’apport de la phonologie à l’enseignement

Il a été fait mention des différences existant entre les notions de phonétique et de phonologie que chacun s’accorde à reconnaître³² actuellement et qui provoquent sans aucun doute moins de polémiques de la part des différentes chapelles linguistiques que l’analyse de la face signifiée du signe linguistique. Le propos est maintenant de répondre aux deux questions suivantes :

~ Comment la phonologie peut-elle apporter des compléments d’informations aux enseignants qui se sont formés à la phonétique?

29. Ce terme est composé de trois phonèmes, nonobstant les six lettres correspondantes. /f j ɛ/.

30. À savoir /tak si/.

31. On notera, cependant, que l’échelle d’acquisition en orthographe, EOLE, indique que ce terme peut appartenir à la compétence des élèves de fin de deuxième année primaire.

32. Sauf une grande partie des manuels scolaires qui s’ingénient à ignorer superbement le terme de phonologie et, par voie de conséquence, la différence que cette science entretient avec la phonétique.

~ Comment ces derniers vont-ils être habilités à compléter leurs capacités de diagnostic d'erreurs – voire de le changer – à la lumière des nouvelles données que la phonologie (leur) procure?

Pour répondre à ces deux interrogations, l'exemple mentionné en début de chapitre³³, et pour lequel un élève a transcrit «apsent» à la place du «absent» attendu, sera le bienvenu. Il répondra à l'interrogation laissée en suspens lors de la présentation de la phonétique³⁴ qui laissait entendre que dans ces deux termes, l'opposition de sonorité ne suffit pas pour prononcer un diagnostic satisfaisant.

D'autres exemples pourraient être pris qui expliqueraient comment ces diverses connaissances et leur mise en œuvre dans la pédagogie quotidienne sont indispensables pour aider l'enseignant dans l'établissement du diagnostic d'erreurs; les enfants, les plus jeunes, hésitent parfois sur l'utilisation des phonèmes se différenciant grâce aux divers points d'articulation, dans le système consonantique; en effet, il n'est pas rare qu'un enfant de l'école maternelle nomme son enseignante [la mɛ k r ɛ s] au lieu de réaliser /la mɛ t r ɛ s/. Si l'adulte connaît la phonétique, il portera un diagnostic qui proposera d'aider l'enfant à réaliser un phonème apico-dental [t] à la place du phonème vélaire [k]. Cependant, s'il s'intéresse au système phonologique de la langue française, il saura que cette erreur n'est pas due à une confusion de réalisation entre les différents points d'articulation des phonèmes sourds, oraux, occlusifs, mais que le fait de réaliser le phonème [k] vient de la demande de concaténation³⁵ du phonème [t] avec le liquide vibrant uvulaire [ʀ]. Cette erreur n'est pas à expliquer sur l'axe paradigmatique des choix, mais plutôt sur l'axe syntagmatique des enchaînements. Les exercices de remédiation à proposer ne seront pas du tout les mêmes...

Cela signifie que, si les connaissances en phonétique articulatoire sont indispensables au praticien pour poser un diagnostic sur les erreurs des enfants qui leur sont confiés, elles ne sauraient être suffisantes pour aider les enfants sur le chemin de la découverte de leur langue orale en sachant que celle-ci se répercutera, par la suite, sur leur acquisition de la langue écrite.

3.1 Le phénomène de l'archiphonème

Comme cela a été expliqué plus haut, la phonétique³⁶ permet de distinguer les phonèmes sourds, encore appelés parfois non voisés, de leurs correspondants sonores ou voisés. Cette science autorise un diagnostic portant sur la (non-) différenciation des phonèmes au niveau de la sonorité, lors de la confusion de deux d'entre eux, comme dans l'exemple illustrant la confusion entre [p] et [b] de /p j ɛ ʀ/ «pierre» et «bière» /b j ɛ ʀ/...

33. Page 18.

34. Par ailleurs, et pour davantage d'exemples, le lecteur est invité à se reporter au manuel contenu dans la mallette de jeux phonologiques dont il a déjà été fait mention précédemment.

35. Concaténation: étymologiquement du latin *concatenatio*, de *catena* «la chaîne», signifie l'enchaînement des causes et des conséquences.

36. La phonétique permet de connaître «la carte d'identité du phonème»...

Cependant, si un enfant, ou un adulte, écrit «apsent» au lieu de «absent», la connaissance et la maîtrise de la phonétique ne peuvent pas éclairer le processus ici mis en œuvre. Cette approche peut même être à l'origine d'une erreur de diagnostic et, par voie de conséquence, d'une remédiation non adaptée.

La phonologie étudie le système des signifiants d'une langue donnée. En français, les locuteurs utilisent, pour ce qui concerne cette opposition de sonorité, les deux types de phonèmes, les phonèmes sourds et les phonèmes sonores en opposition systématique; cependant, comme tous les locuteurs des autres idiomes, les francophones ne peuvent être aussi maîtres de leurs cordes vocales qu'ils ne l'imaginent ou qu'ils ne le souhaiteraient. De fait, celles-ci ne s'arrêtent pas plus de vibrer au moment précis où le locuteur le décide qu'elles ne commencent à vibrer juste quand il le leur commande. Il existe un moment de latence qui continue la vibration ou qui diffère sa mise en œuvre, ce qui a pour effet de prolonger la vibration ou de l'arrêter au moment de la réalisation du phonème précédent³⁷.

La transcription de la langue française, grâce aux (ou à cause des) symboles de l'alphabet latin, a eu pour conséquence, comme cela a été vu précédemment, qu'une lettre ne correspond jamais à un seul phonème et inversement, un phonème peut se transcrire de multiples façons.

La question pourrait se poser ainsi: à quels phonèmes, ou à quelles attitudes phoniques, peut correspondre la lettre «b», en français?

Trois réponses sont possibles et exactes:

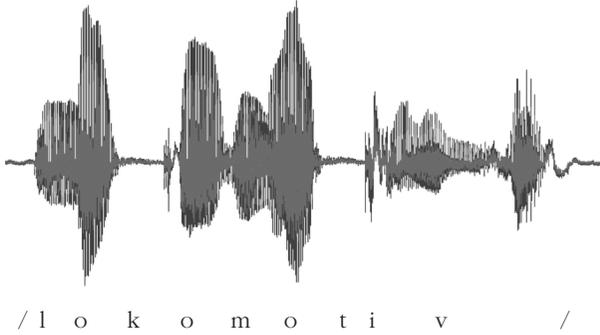
- ~ le [b] de *boa*;
- ~ aucun phonème comme dans «*plomb*» ou encore Christophe Colomb;
- ~ enfin, la réalisation qui correspond à ce qui se passe dans la prononciation des termes comme «absent, obsolète, abstrait» ou les assemblages de termes comme «un club pour personnes âgées» /œklœPpURPERSɔnzazɛ/, «un pub sordide» /œpœPɔRdid/ ou encore «un nabab très riche» /œnabɑPʁɛRiʃ/.

3.1.1 L'opposition de sonorité

Les phonèmes d'une langue, quelle qu'elle soit, peuvent se classer en diverses catégories, mais en ce qui concerne l'opposition de sonorité, il n'y a que deux possibilités, comme cela a été vu *supra*: soit les cordes vocales vibrent au passage de l'air et le phonème ainsi réalisé est sonore, soit elles ne vibrent pas, auquel cas le phonème est sourd.

37. On pourra se reporter pour l'explication de ce phénomène aux pages numérotées de 50 à 53, chapitre I de notre livre *Comment les enfants apprennent l'orthographe*. Les exemples simplifieront la compréhension de ce phénomène.

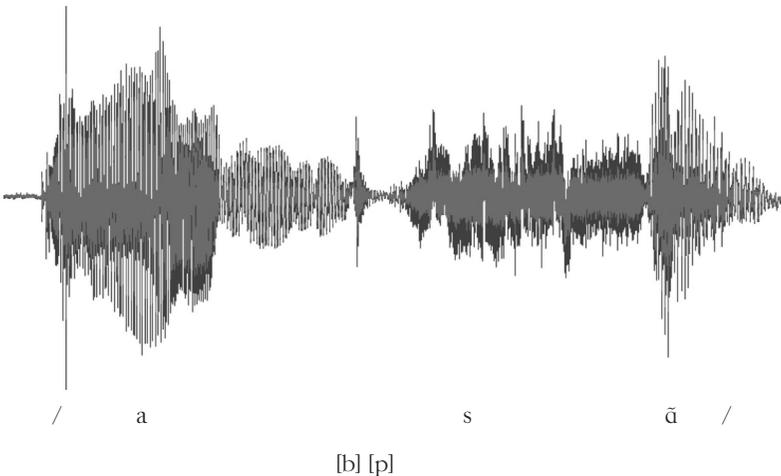
Lorsque la voix est enregistrée, il est possible de constater *de visu* les vibrations ou l'absence de vibration sur un sonagramme (qui est la représentation graphique d'un son, obtenue à l'aide d'un sonographe). Le sonagramme obtenu lors de la réalisation de « locomotive » se présente ainsi :



Il est aisé de constater, sur cet enregistrement, les différences de vibrations des cordes vocales.

- ~ Les plus fortes vibrations correspondent à la prononciation des phonèmes vocaliques [o], à plusieurs reprises, et [i].
- ~ Les vibrations visibles mais moins accentuées correspondent aux phonèmes consonantiques sonores [m] et [v].
- ~ Lorsqu'il n'y a pas de vibration, les phonèmes réalisés sont des phonèmes consonantiques sourds [k] et [t].

Quel sonagramme obtient-on lorsqu'un individu francophone prononce le terme « absent » ?



Les vibrations sont très présentes pour le premier et le dernier phonème qui sont des phonèmes vocaliques. Le phonème [s] est sourd, les traces visibles sont le résultat de la fricativité de ce phonème qui peut s'allonger lors de sa réalisation et la question se pose pour ce qui concerne le phonème consonantique qui précède le [s].

Le signifiant étant de nature auditive, il emprunte au temps sa linéarité, comme cela sera vu dans le chapitre suivant consacré à cette particularité du signe linguistique. Lorsque le locuteur veut réaliser le phonème [b], ses cordes vocales vibrent très peu de temps, car il se prépare déjà à les arrêter de vibrer pour pouvoir prononcer le phonème [s] qui est sourd. Le résultat de cette réalisation donne un phonème qui commence à vibrer pour se poursuivre par son équivalent sourd, afin que le phonème suivant, le [s], soit bel et bien sourd. Il s'ensuit que, dans le même temps, ledit phonème commence par être un phonème sonore [b] et, se dévoyant, finit par correspondre au phonème [p] pour ne pas «polluer» le phonème sourd [s].

Ce phénomène se produit à chaque fois que, dans la langue, se rencontrent deux phonèmes différents au plan de la sonorité. Un phonème sourd ne peut jamais suivre ou précéder un phonème sonore.

~ Phonème sourd + Phonème sonore ➔ Phonème sonorisé + Phonème sonore.

~ Phonème sonore + Phonème sourd ➔ Phonème assourdi + Phonème sourd.

Les deux types de phonèmes ainsi réalisés, sonorisés ou assourdis, sont appelés des «archiphonèmes». Ces manifestations phoniques sont très fréquentes dans notre langue et l'on peut imaginer les conséquences qu'elles vont engendrer sur la transcription graphique de la langue orale, chez les apprenants.

La définition de l'archiphonème peut s'énoncer comme suit :

L'archiphonème est le résultat du phénomène d'assimilation d'un phonème consonantique sonore par un phonème consonantique sourd (comme c'est le cas dans le terme «absent») ou d'un phonème consonantique sourd par un phonème consonantique sonore (comme dans le terme «afghan»).

Ces manifestations étant conjoncturelles, elles ne peuvent relever de la phonétique : elles concernent la phonologie. La transcription d'un archiphonème se fera à l'aide du symbole graphique du phonème vers lequel il tend, en capitale d'imprimerie. Dans le cas de «absent», la transcription sera : /aPsã/, alors que le terme «afghan» sera transcrit : /aVgã³⁸.

38. Il serait sans doute également intéressant de lire ce qu'a écrit Thierry Dutoit sur le phénomène d'assimilation et de coarticulation, quand il a pour objectif la synthèse de la parole. «Le phénomène d'assimilation est effectivement une des pierres d'achoppement de la synthèse de la parole. Les ordinateurs n'étant pas pourvus de cordes vocales et ce phénomène phonologique étant très fréquent dans la langue française, les informaticiens ont dû simuler les sonorisations et les assourdissements pour que la parole soit compréhensible par l'oreille francophone.» Notre traduction.

Lorsqu'un enfant cherche à transcrire un de ces termes contenant un archi-phonème, il écoute sa langue orale et se trouve alors tout naturellement enclin à retranscrire ce qu'il perçoit. On comprend alors que, si l'apprenant propose la graphie «apsent», le diagnostic d'erreur ne peut, en aucun cas, être une erreur de type phonétique. Il ne présente – dans ce cas, du moins – aucune difficulté à distinguer un phonème sourd d'un phonème sonore: sa réalisation graphique est la conséquence du fait qu'il écrit ce qu'il entend! Lorsque l'adulte, chargé de poser un diagnostic à propos de l'erreur graphique de l'enfant, a pris conscience de cette particularité linguistique, il est évident qu'il ne classera plus cette graphie dans les erreurs de type phonétique mais dans les erreurs de type lexical.

[Pour mémoire, en ce qui concerne la classification des erreurs en orthographe, il est possible d'adopter une typologie qui répertorie trois grands types d'erreurs, que rien n'empêche de diversifier par la suite.

a) Les erreurs de type phonétique ou phonologique

Les erreurs de type phonétique sont diagnostiquées quand un enfant écrit un «non-mot», c'est-à-dire une suite de lettres qui ne forment pas un sens:

- ~ «écarer» pour «égarer» (opposition de sonorité);
- ~ «une infirmière» pour «une infirmière» (opposition d'aperture);
- ~ «un patalon» pour «un pantalon» (opposition de nasalisation);
- ~ «un zeste» pour «un geste» (opposition du point d'articulation);
- ~ ...

Les erreurs de type phonologique peuvent entraîner des graphies qui entraînent des sens différents comme:

- ~ «la classe» pour «la glace» (opposition de sonorité);
- ~ «le fer» pour «le ver» (opposition de sonorité);
- ~ «café» pour «cassé» (opposition du point d'articulation);
- ~ «marron» pour «baron» (opposition de nasalité), etc.

Ces types de termes forment, deux à deux, une paire minimale dont la définition est celle-ci: «Une paire minimale est composée de deux termes dont la différence de sens est due à un seul trait de phonème. Ce trait est dit pertinent ou phonologique.»

b) Les erreurs de type lexical

L'enfant n'éprouve pas de difficulté dans la mise en relation graphophonétique; cependant, il commet des erreurs lorsqu'il réussit à trouver un symbole graphique correspondant au phonème qu'il reconnaît, mais qui n'est pas la lettre attendue. Les exemples sont légion:

- ~ «un *pautager*» pour «un potager»;
- ~ «un *martau*» pour «un marteau»;
- ~ «un *pijon*» pour «un pigeon», etc.

Ou encore, il se fourvoie dans les géminées, si délicates à manier dans notre orthographe. Par exemple, avec les mots carotte, salade, année, sale, battre, affiche et mule, quelle loi orthographique préside au doublement ou non des consonnes pour un enfant?

c) *Les erreurs de type syntaxique*

Ce sont les erreurs que l'enfant commet lorsqu'il éprouve des difficultés de mise en relation des éléments dans la phrase et que ces difficultés se concrétisent par l'absence (ou l'erreur) de la marque graphique attendue. Cela concerne aussi bien les rapports dans le paradigme du nom (genre, nombre...) que dans le paradigme du verbe (conjugaison...)»³⁹]

3.1.2 La règle des trois phonèmes consonantiques

Le phénomène de l'archiphonème, décrit ci-dessus, est la conséquence d'une impossibilité naturelle et physiologique de l'Homme à exécuter des phonèmes, sourds ou sonores, les uns après les autres. Il n'est nullement question de penser ou de laisser croire que c'est parce que les personnes parlent mal, ou qu'il faudrait articuler davantage: cet état de fait est présent, simplement parce que la langue orale évolue différemment de la langue écrite. Il est évident que ce sont précisément ces changements qui en font une langue vivante et aucun francophone ne désire le contraire. Il serait néfaste, pour les apprentissages des enfants (ou autres), de vouloir gommer ces particularités (et comment?) lorsqu'ils sont dans le contexte d'apprentissage parce que, une fois livrés à eux-mêmes dans la vie quotidienne, ils n'auraient plus aucun moyen de faire la part des choses. La langue de l'école (de l'apprentissage en général) se doit d'être correcte et variée, mais certainement pas artificielle.

Une autre particularité de notre langue orale, toujours en évolution, peut venir s'ajouter au phénomène de l'archiphonème. Le diagnostic d'erreur se trouve de nouveau au cœur de la recherche. Il s'agit de cette difficulté articulatoire que l'individu francophone éprouve lorsqu'il doit prononcer trois ou plus de trois phonèmes consonantiques à la suite les uns des autres. Il existe d'ailleurs peu de termes en français qui se trouvent dans cette concaténation. On peut citer «dextre» /dɛkstr/ ou «abstrait» /aPstRE/ et les mots s'y rapportant, tout en remarquant que pour «abstrait», il y a également un archiphonème.

Que se passe-t-il, dans la langue orale française, lorsque des phonèmes consonantiques terminaux rencontrent des phonèmes consonantiques initiaux? Comment, par exemple, réaliser des syntagmes comme «un match de rugby» ou encore «l'Arc de triomphe»?

39. Voir Pothier, B. et Ph. Pothier, *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, puis *EOLE: Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*, et encore *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique*. Tous ces livres sont édités aux éditions Retz, Paris.

Il existe deux attitudes phonologiques possibles :

- ~ Soit le locuteur ajoute un «e» caduc [ə] entre deux de ces phonèmes. Ce phonème permet de rompre l'enchaînement des phonèmes consonantiques, mais il pourrait apparaître comme erroné. Le résultat serait alors /œma tʃədərygbi/ et /laʀkədətɾiʃf/, où la facilité de prononciation se traduit par l'ajout d'un schwa⁴⁰.
- ~ Soit le locuteur supprime un des phonèmes de la chaîne. Dans l'exemple de «l'Arc de triomphe», ce sera le [k] qui ne sera pas prononcé, alors que pour l'exemple de «match de...», ce sera le [t]. On pourra remarquer que, dans les deux cas, il s'agit d'un phonème occlusif, plus bref qu'un phonème fricatif. Les réalisations seraient dans ce cas : /œmaʒdərygbi/ et /laʒdətɾiʃf/.

Ces particularités de langue orale se retrouvent dans certains écrits proposés par les enfants qui tentent de mettre en relation ce qu'ils entendent avec les exigences graphiques imposées. C'est ainsi qu'un enfant de deuxième année de primaire a écrit : «la poffame». S'il avait transcrit ce que l'orthographe demande, il eût dû écrire : «la pauvre femme». Nul ne dirait l'entièreté de la graphie, de quelque endroit francophone qu'il soit, puisqu'alors, il (ou elle) réaliserait l'improbable suite : /la p o v r ə f a m ə/.

Le phonème [ə] est dit «caduc» puisqu'il peut ou non se prononcer : les deux options sont correctes, acceptables, normatives. Si, dans ce cas précis, le locuteur ne les réalise pas, l'énoncé serait alors le suivant : */la p o v r f a m/. Si le fait de ne pas réaliser le dernier [ə] ne porte pas à conséquence (si l'on excepte le fait que les enfants, ne l'entendant pas, vont parfois omettre de l'écrire), en revanche, il est évident que la suite [v r f] ne va pas être réalisable. Dans ce cas, l'un des phonèmes de la chaîne ne sera pas réalisé et ce sera le phonème [ʀ]. Celui-ci est très spécial en français car, avec le phonème [l], il est «à part» dans le système phonologique et est classé dans les phonèmes liquides. Lorsqu'il y a un phonème liquide [ʀ] ou [l], dans une suite de trois phonèmes consonantiques, c'est, en règle générale, celui qui ne sera pas réalisé. L'énoncé devient donc : */la p o v f a m/. Chacun ou chacune est à même de remarquer que cette suite contient un archiphonème puisque le phonème [v] sonore précède le phonème [f] qui est sourd. Ces deux phonèmes sont rigoureusement semblables puisqu'ils sont tous deux : labiodentaux, fricatifs et oraux. Le seul point qui les différencie est la sonorité. L'archiphonème qui résulte de cette suite [v + f] est [Ff]. Le locuteur réalisera donc : /la p o F f a m/. Si cette suite phonique est mise en rapport avec les éléments graphiques que l'enfant a proposés, il est facile de s'apercevoir qu'il a véritablement transcrit ce qui est réalisé par tout un chacun, à l'oral. Il a cependant ajouté un «e» graphique terminal, respectant en cela la règle (parfois transgressée dans la langue elle-même) de la marque du féminin.

D'autres exemples pourraient être pris pour expliquer que les enfants essaient de rendre compte de la langue orale dans leurs essais de graphies et que le diagnostic d'erreurs n'est pas d'ordre phonétique. Une enfant de première année primaire

40. *Le Grand Robert* écrit que ce terme est arrivé en français en 1905. L'étymologie : *chva*; emprunté à l'hébreu *chav* qui signifiait «rien, vide», et qui se trouve être de la même racine que *shoah*. Il est à noter que ce terme contient un archiphonème...

demande à ses parents de lui acheter des «boucles d'oreilles». Logiquement, elle réalise la suite /dɛbu**G**dɔʁɛj/ et non /dɛbukldɔʁɛj/, qui demanderait de prononcer trois phonèmes consonantiques à la suite. Le phonème [l] étant liquide (tout comme le phonème [ʀ]), il ne sera pas prononcé. Il s'ensuit un archiphonème entre les phonèmes [k] et [d], ce qui a pour conséquence logique la suite phonique réalisée par l'enfant. L'adulte, entendant la demande de l'enfant, lui assure qu'il a compris qu'il s'agissait d'ornement, de bijoux, pour les oreilles et lui demande de dire ce dont il s'agit, sans prononcer «d'oreilles». La petite s'exécute et dit alors qu'elle désire des [bug]. L'adulte, désirant lui faire prendre conscience de la réalisation graphique qu'il connaît, lui explique qu'il s'agit de «boucles»; l'enfant candide, mais pertinente, lui rétorque alors que ce ne sont pas des boucles qu'elle désire, mais des «petits cœurs»!

Cette enfant permet de réfléchir sur ce que l'adulte a entériné sans trop de réflexion. La plupart des ornements d'oreilles actuellement ne sont pas des boucles! Le nom provient du temps où c'était le cas et où l'on ne portait que ce qui est appelé, maintenant, des «créoles»... Mais les bijoux, contrairement à la langue, ont évolué et une enfant ne peut établir un lien entre «les boucles» (terme qu'elle connaît et qui lui permet des représentations mentales) et ce dont elle a très envie! Ce rapprochement ne peut être qu'une réaction d'adultes!

Il est possible d'imaginer ce que cette enfant aurait pu proposer si elle avait formulé sa demande par écrit. «*Des bougues d'oreilles»? Cette erreur, on le voit, n'a rien de phonétique, elle serait également à classer dans les erreurs de type lexical. Le diagnostic ne saurait être une dysorthographe quelconque, ni quelque «dys» que ce soit! De nouveau, l'enfant prononce ce que le monde des adultes dit, sans en prendre conscience: il transcrit la langue orale! Pour comprendre ce type d'erreurs, l'adulte doit écouter la langue, d'une part, et se familiariser avec la phonologie de la langue française, d'autre part!

S Recadrage pédagogique

Comme cela a été démontré, le diagnostic d'erreur est ici d'ordre lexical. L'enfant ne devra pas se fier à ce qu'il perçoit de façon auditive, mais à ce qu'il a mémorisé, de quelque façon que ce soit, dans le cadre d'un apprentissage lexical.

Pour ce qui concerne le phénomène de l'archiphonème, l'exemple de «absent» est caractéristique parce qu'il propose, côte à côte, dans un même mot graphique les deux phonèmes [b] et [s], qui constituent une concaténation assez fréquente en français. Il est aisé de trouver une pléthore d'exemples de ce type dans la langue française que les élèves transcriront: «*apstention», «*apsorption», «*apcès», «*opscur» [mais option est exact!]...

Les dictionnaires, qui proposent la prononciation en regard des mots, optent pour deux attitudes contradictoires. Soit ils indiquent une phonie erronée et impossible à mettre en œuvre : */a bsã/, soit ils tiennent compte de cette particularité phonique et, comme *Le Grand Robert* ou *Le Larousse*, par exemple, transcrivent directement */a psã/. Cette transcription est également erronée !

L'apprentissage de ces termes comprenant un archiphonème relève de l'orthographe lexicale ; l'enfant sera en mesure de l'intégrer comme tout autre terme présentant une particularité ne faisant pas appel à la seule relation graphophonétique. Il est à noter qu'un enfant sourd ne sera pas en butte à ce type d'erreur, ce qui corrobore l'analyse qui en est faite. EOLE montre que ces termes ne sont acquis que très tardivement par les enfants puisqu'en fin de cinquième année primaire, les scores obtenus par les élèves sont de : 53% de réussite pour « absent », 59% pour « obscur », 52% pour « obstination » et seulement 27% pour « absorption », qui présente de surcroît d'autres difficultés. Comme précisé précédemment, pour assimiler la graphie de ces termes, l'enfant, entendant ou non, fera travailler sa mémoire comme il le fait déjà pour les termes comportant des lettres « muettes » ou des particularités comme les géminées inaudibles.

En revanche, la langue française recèle des archiphonèmes moins aisés à assimiler puisqu'ils n'entrent pas dans l'orthographe d'un seul « mot graphique¹ », mais que ce phénomène est dû à la rencontre d'un phonème initial d'un mot graphique sourd avec un phonème terminal (toujours d'un mot graphique) sonore ou inversement.

Deux exemples peuvent être donnés : « Sauve-toi », qui, à l'oral, ne se distingue pas vraiment de ce que l'on pourrait transcrire « sauf toi », comme l'a fait un enfant de deuxième année primaire, et « une chauve-souris », qu'un autre enfant a graphié : « une chauffe-souris ». À la question posée de savoir comment ils sont arrivés à ces graphies, le premier explique que le contexte de l'énoncé lui a servi de support. Il s'agissait de transcrire : « Ils sont tous là, sauve-toi ! » Chacun, petits et grands, peut comprendre « Ils sont tous là, sauf toi ! » et, phonologiquement, la différence est ténue : /ilsõt uslasoFtwa/ pour « sauve-toi » et /ilsõt uslasof twa/ pour « sauf toi ».

Quant au second exemple, l'enfant scripteur ne comprenait pas que l'animal en question puisse avoir un quelconque rapport sémantique avec une « souris chauve », alors que ce dont il s'agissait vole, ne vit pas dans les maisons et, surtout, semble revêtue de poils² ! En revanche, « chauffe » est un terme graphique qu'il avait déjà rencontré...

1. Cf. le chapitre II sur la linéarité du signe linguistique.
2. L'étymologie montre que ce terme provient d'une erreur puisque, entré dans la langue française en 1880, ce terme provient de *chalve suriz*, d'où chauve et souris, cet animal ayant des poils ras sur la tête, du bas latin *calva sorices* « souris chauve ». En fait, ce terme est une altération de *cawa sorix* : « une souris chouette ».

Dans ces deux exemples de graphies proposées par les enfants, le phénomène de l'archiphonème est explicable par la concaténation de deux phonèmes consonantiques, l'un sonore [v] l'autre sourd [t], dans le premier exemple (sauve-toi) et [v] suivi de [s] dans le second (la chauve-souris). Dans ces deux cas, le phonème sonore [v] tend vers le phonème sourd qui lui correspond et l'enfant – tout comme l'adulte qui essaie d'écouter ce qu'il dit et non de le voir écrit – est en droit d'entendre le phonème [f].

L'adulte, ignorant ces faits phonologiques, se remémorera la phrase latine : « *non malus sed amens* » ; en effet, ce qu'a écrit l'enfant renvoie à un autre sens que l'adulte ne croit pouvoir expliquer que par un moment d'inattention, d'étourderie de la part de l'élève, lorsque ce dernier n'est pas « rangé dans une catégorie » faisant de lui un « dys ». En réalité, il ne fait montre que d'une très bonne écoute de la langue, ce dont beaucoup d'adultes ne sont plus capables. f

4. Autres applications possibles

Lorsque le système phonologique est maîtrisé par les adultes qui travaillent auprès d'enfants en apprentissage de leur langue maternelle, cela leur permet d'expliquer un certain nombre de confusions relevées chez les élèves, puis d'y remédier, parce qu'ils sont à même de les diagnostiquer. La règle des trois phonèmes consonantiques fait partie de ces connaissances indispensables pour aider l'enfant dans ses progressions orthographiques.

Que l'on s'interroge sur ce qu'un élève entend vraiment lorsque son enseignant, ou quelque autre adulte que ce soit, lui dit : « Ouvre ton livre page quatre », en utilisant la langue quotidienne et non ce jargon scolaire qui n'aide l'enfant à comprendre que dans le cadre restreint de la classe. Selon ce qui a été expliqué *supra*, la réalisation « normale » de cet énoncé correspond le plus fréquemment à la phonie : /uFtɔ̃liFpaʃkat/ et non pas, comme pourrait le faire croire l'orthographe, à /uVRətɔ̃livRəpaʒəkatrə/, que ne réaliseraient pas même les habitants de la partie méridionale de la France, réputés pour leurs fréquentes réalisations du phonème [ə].

Le simple fait de savoir expliquer les difficultés qui semblent être d'ordre instrumental n'aboutit pas toujours et automatiquement à la remédiation appropriée, mais lorsque l'adulte ne possède pas ces connaissances, il est évident que le diagnostic d'erreurs risque d'être erroné et les éléments d'aide, se révéler de faible portée.

Il est assez fréquent de remarquer que les enfants de maternelle (préélémentaire) utilisent leur langue avec certaines altérations et que parfois ces difficultés se perpétuent dans le primaire. Cette constatation ne peut tenir lieu de seule explication d'un passage difficile de la langue orale vers la langue écrite. En effet, il importe de faire la distinction entre :

~ d'une part, ce qui se révèle effectivement erroné comme quand un enfant réalise [la mɛkʀɛs] en lieu et place de /la mɛtʀɛs/, qui relève de l'aspect phonétique puisque cela constitue une erreur dans le choix du phonème. Cette erreur relève de la remédiation en langue orale car, si elle persiste, l'élève de primaire ne saura être en mesure d'orthographier «la maîtresse» en s'essayant à la relation grapho-phonétique. Il importe cependant que le diagnostic soit sans failles, ou presque, et que l'adulte, enseignant ou autre, ait une connaissance du système phonologique du français qui lui permette de constater une différence de point d'articulation tout à fait compréhensible par la proximité du phonème [ʀ] (comme cela a été expliqué précédemment) et anodine si l'on y remédie au plus vite.

Il en est de même avec toutes les oppositions du système de notre langue, qu'il s'agisse du système consonantique, du système vocalique ou des phonèmes semi-consonantiques⁴¹.

~ d'autre part, ce qui ne relève pas des erreurs de type phonétique mais qui s'explique par le fonctionnement de la langue orale qui se distingue et s'éloigne de plus en plus de la langue écrite. Cet éloignement des deux formes de la langue est tout à fait «normal» et est connu dans toutes les langues dont la graphie est ancienne. Cependant, il importe de diagnostiquer des erreurs de type lexical dans les exemples dont il a été question et dont la liste pourrait s'allonger à l'infini, comme dans les exemples : «Il faut coudre ton bouton», /il f o k u t t ɔ b u t ɔ /; «Il trouve ses chaussons», /il t r u f s ɛ ʃ o s ɔ /; «Des meubles fragiles», /d ɛ m œ P f r a ʒ il /; «Les quatre dauphins», /l ɛ k a D d o f ɛ /.

5. Perspectives pédagogiques

Il est aisé de constater que connaître et savoir faire fonctionner le système phonologique du français, que l'on enseigne la langue dans son aspect oral ou dans sa forme écrite, permet de porter un regard différent sur les productions des enfants.

Ce qui peut être retenu de ces démonstrations pourrait être que les adultes chargés d'enseigner la langue aux enfants, quels qu'ils soient, doivent être initiés à la phonétique pour comprendre comment fonctionnent et évoluent les petits dans leurs apprentissages : il leur faut acquérir ces connaissances pour expliquer les difficultés et analyser les erreurs. Cependant, cela ne suffit sans doute pas et il serait bon de pousser plus loin les investigations linguistiques et de s'intéresser à la phonologie de la langue afin de pouvoir poser les diagnostics d'erreurs les plus «sûrs» possibles et proposer des éléments de remédiations appropriés. Prendre conscience

41. Le lecteur pourra se reporter au livre *Comment les enfants apprennent l'orthographe* dont la première partie est entièrement consacrée à l'analyse de ce système et aux implications pédagogiques qu'il suggère.

que le signe linguistique fonctionne pareillement au niveau du signifiant et du signifié, c'est-à-dire avec autant de divergences d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre, oblige à envisager l'apprentissage de l'oral et sa mise en lien avec l'écrit d'une tout autre façon.

L'autre élément de conclusion, et d'ouverture, que cette étude suggère concerne l'accueil des enfants étrangers qui abordent souvent la langue française pour la première fois dans le cadre de l'école. Pour ces petits allophones, l'abord de la langue française ne se produit parfois que par le truchement de l'institution scolaire. Cela implique, de la part de tous les participants qui gravitent autour de ces apprenants, une connaissance et une pratique approfondie de la phonologie de la langue du pays d'accueil, d'une part, mais, pourquoi pas, également, de la langue maternelle des enfants; cela permettrait de résoudre beaucoup plus aisément, beaucoup plus rapidement et de façon plus sûre les difficultés rencontrées.

- ~ Si un enfant de dix ans qui écrit systématiquement (ou presque) le phonème [y] avec le digraphe «ou» alors qu'il transcrit le phonème [u] par la seule lettre «u» et qui, par ailleurs, confond également les lettres «b» et «v», il y a fort à parier que cet enfant appartient à – ou au moins vit avec – une famille hispanophone. En effet, dans la langue espagnole, le phonème [y] n'existe pas d'où la confusion entre [y] et [u] et, dans certaines régions d'Espagne, les phonèmes [b] et [v] forment un seul et même phonème. De plus, les exercices de langue orale devront comporter davantage de jeux mettant en œuvre le phonème [ʒ], inexistant en espagnol.
- ~ Un enfant arabophone rencontrera davantage de difficultés dans la réalisation des phonèmes vocaliques au nombre de seize en français, mais beaucoup moins nombreux dans un grand nombre de langues arabes, puisque le système phonologique de cette langue, complexe en ce qui concerne les phonèmes consonantiques, est assez restreint au regard des phonèmes vocaliques et ne comporte que trois phonèmes: [i], [u] et [a]. On comprend dès lors fort bien la difficulté des petits arabophones, d'une part, à «capter» les différences ténues entre les phonèmes vocaliques de la langue française et, d'autre part, à «reproduire» ces mêmes phonèmes.
- ~ Si l'enfant est japonisant, l'attention devra porter sur la distinction, en français, des deux phonèmes liquides dont il fut question précédemment, à savoir [l] et [ʀ], parce qu'en japonais ces deux phonèmes n'en constituent qu'un seul...
- ~ Quelle que soit sa langue maternelle, l'enfant présentera souvent des difficultés dans la réalisation de la plupart des phonèmes vocaliques nasalisés, particularité de la langue orale française.

L'exemple de l'opposition de sonorité⁴² a été choisi pour expliquer quelques-uns des fonctionnements de la langue française, à l'oral, et pour dégager deux de ces phénomènes pouvant entraîner des erreurs de type lexical chez les apprenants, à savoir l'archiphonème et la règle des trois phonèmes consonantiques. Il en existe bien d'autres!

De même que les quelques exemples de productions d'enfants allophones et de leur plus ou moins difficile apprentissage de la langue française ne reflètent bien évidemment pas les difficultés pléthoriques éprouvées par les personnes de langues étrangères, désireuses d'apprendre la langue française! Il existe autant de systèmes phonologiques que de langues dans le monde!

Lorsqu'un étudiant entreprend de se familiariser avec une langue étrangère à l'université, il lui est proposé des cours de «phonétique corrective»; de la même façon, ce type d'intervention pourrait être systématiquement proposé au sein de l'école, par les acteurs quotidiens du système, et ce, le plus rapidement possible après l'arrivée de la personne de langue étrangère sur le sol francophone. En effet, plus la phonétique corrective sera précoce, moins les «mauvaises» habitudes phonatoires seront prises. Pour cela, il est indispensable que chacun soit rompu à la pratique de la phonologie, au moins de la langue enseignée, et, dans l'idéal, à la phonologie des langues les plus courantes sur leur lieu de travail.

42. Pour mémoire, il existe quatre oppositions dans le système consonantique : sonorité, point d'articulation, occlusivité/fricativité et nasalisation. Quatre oppositions dans le système vocalique : nasalisation, aperture, labialisation et localisation. À ces éléments s'ajoutent les difficultés rencontrées par les enfants en apprentissage dans la maîtrise des trois phonèmes semi-consonantiques qui seront abordés dans le chapitre sur « les trucs », lorsqu'il sera question du concept de « syllabe ».

∫ Chapitre II

De la linéarité du signe linguistique à la notion de « mot »

Les sciences du langage ont pour véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. Dès lors, quelle peut être la tâche du linguiste, à quoi accède-t-il et que décrira-t-il sous le nom de « langue » ? En ce qui concerne la contribution de la linguistique à la didactique de la langue, une des tâches du linguiste est de permettre aux enseignants de mieux comprendre les façons dont les enfants, tous différents, fonctionnent dans leurs apprentissages de la langue afin d'aider ces derniers, et les adultes autour d'eux, dans leurs cheminements. Il faut donc forger des instruments qui leur permettent d'appréhender l'ensemble des traits de langue, dans l'ensemble des langues manifestées, et de les décrire en termes identiques afin que les apprenants – quels qu'ils soient – puissent acquérir des références qui pourront leur servir pour d'autres apprentissages linguistiques.

De plus, la linguistique devra tenir compte du fait que pour le « naïf parlant », comme pour le linguiste, le langage a pour fonction de « dire quelque chose ». Cette science se doit d'expliquer le plus exactement possible en quoi consiste ce « quelque chose », et en quoi la langue est articulée pour arriver à ces (ses ?) fins. Le problème de la signification est posé.

Dans ce chapitre sera proposée une définition non ambiguë du terme « mot », aussi bien dans un contexte linguistique que dans un contexte didactique, voire pédagogique. Une réflexion d'ordre épistémologique sur les réalités de la langue française ne peut que renseigner sur les modes de fonctionnement probables des enfants. En effet, ceux-ci, dans le but de transcrire la langue, se basent sur leurs seules connaissances présentes, à savoir la langue orale. Si les différences de fonctionnement des deux modes de communication, oral et écrit, sont appréhendées grâce à des connaissances linguistiques, les erreurs des enfants pourront sans doute être mieux comprises et, dès lors, différemment considérées. Ces différences de diagnostic pourraient entraîner des éléments de remédiations plus appropriés.

1. Le signe linguistique¹

Ce concept, éminemment saussurien, a apporté bien des éclairages sur la façon de fonctionner des langues et se révèle à même d'expliquer un certain nombre de fonctionnements des petits apprenants de notre langue.

En prenant le symbole comme point de départ, l'explication du signe linguistique se manifeste de façon assez facilement appréhendable. En effet, lorsqu'un être humain veut signifier quelque chose à l'un de ses semblables, voire à un animal domestique, il a à sa disposition plusieurs sens qui peuvent servir d'indices. En effet, l'Homme dispose de cinq sens et d'autant de sortes d'indices pour entrer en relation avec l'Autre. Il peut faire appel à :

- ~ un indice visuel, comme dans les feux de circulation (l'automobiliste ne prendra pas le temps de la réflexion en voyant le feu tricolore passer à l'orange : il commencera tout de suite à appuyer sur la pédale de frein), le caducée du pharmacien, la carotte du bureau de tabac, la croix rouge de l'organisme du même nom, ou encore les enseignes des magasins ;
- ~ un indice olfactif, que ce soit l'odeur de gaz, de brûlé, de fumée, un parfum spécial ou encore l'odeur de la tarte aux pommes...
- ~ un indice tactile, qui permet de prendre conscience de la chaleur (et de retirer sa main, sans réfléchir, si l'on perçoit la forte chaleur), du froid, de la glace, de la sécheresse, de l'humidité, de la douceur, de la rugosité...
- ~ un indice sonore, comme le sifflet de l'arbitre, qui a pour conséquence l'arrêt immédiat du jeu, ou encore la sirène des pompiers ou des ambulances, qui, perçue par quiconque, doit avoir pour effet de libérer le passage...
- ~ un indice gustatif, qui permet de repérer les différents saveurs comme le salé des fruits de mer, le sucré des confiseries, l'amertume de la bière ou l'acidité du citron.

Le symbole ainsi défini est accessible à l'animal qui, dans certaines circonstances, se révèle beaucoup plus performant que l'Homme. Que l'on pense à ces chiens dressés pour retrouver les personnes ensevelies sous la neige ou capables de détecter de la drogue là où leurs maîtres en seraient bien incapables ou encore à certains cétacés qui perçoivent les ultrasons² et qui avaient été dressés pendant les derniers conflits mondiaux pour repérer les sonars des bateaux ennemis... En effet, la relation entre l'indice et le sens, porté par celui-ci, ne demande aucune analyse, il se situe au niveau du réflexe pavlovien. L'expérience peut être tentée avec un animal domestique que l'on a habitué à «répondre», à réagir, à l'appel de son «nom». Si son maître l'appelle par un nom qui a le même rythme que son appellation habituelle, le chien ne percevra aucune différence. S'il a l'habitude de répondre au nom de «Balthazar» et que son maître l'appelle «Rantanplan», le chien

1. Ce concept sera repris, dans une optique quelque peu différente, dans le chapitre suivant, qui traitera de l'arbitrarité du signe linguistique.
2. Vibration sonore de fréquence supérieure à 20 000 hertz, qui n'est pas perceptible par l'oreille humaine (Dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé).

se conduira de la même façon. Ce qu'il entend, c'est du son et il fait correspondre ce dernier à un sens, sans possibilité d'analyse. C'est la raison pour laquelle le chien sera sensible à l'intonation de la voix et non au contenu du discours, tout comme le nouveau-né ou le très jeune enfant.

Si l'on sélectionne l'indice sonore (le son) et qu'on lui fait subir une analyse pour le réaliser en vue de sens, il deviendra du signifiant. Le signifiant étant du son analysé en vue de produire du sens. Le sens auquel il renvoie deviendra, *ipso facto*, du signifié puisqu'il sera alors du sens analysé passé par du son analysé. On peut reprendre l'exemple des noms ou des prénoms: dans une classe, si l'enseignant, par exemple, veut interpeller un élève qui rêve, il va l'appeler par son prénom. Il y a de fortes chances pour que l'enfant réagisse. En revanche, si l'on donne un autre prénom, il y a fort à parier que celui que l'on voulait interpeller reste dans ses rêveries... Si l'expérience est tentée avec un animal domestique, quel que soit le «nom» appelé, l'animal réagira. De fait, le signe n'est pas accessible à l'animal parce qu'il est le résultat d'une double analyse: une analyse du son en vue de sens, qui devient alors du signifiant, et une analyse du sens, porté par du son analysé, ce qui entraîne le signifié.

Le signe linguistique est composé de deux faces distinctes, mais indissociables. Ferdinand de Saussure le comparait à une médaille pour laquelle existent un avers et un revers. Il peut y avoir des éléments totalement différents d'un côté et de l'autre (des langues différentes, de l'écrit et du dessin...), mais il ne peut y avoir d'avers sans revers, d'où l'expression de la langue française «le revers de la médaille». Mais le rapport entre le signifiant et le signifié est nécessaire, parce que s'il n'existait pas, le signifiant ne serait pas compréhensible et le signifié ne reposerait pas sur la face sensible du signe. Le signe linguistique, c'est de l'intelligible (du verbe latin «*intelligere*» qui signifie «comprendre») qui passe par du sensible (l'ouïe, un des cinq sens vus précédemment, permet d'entendre le signifiant, dans le double sens du verbe entendre, c'est-à-dire à la fois percevoir et comprendre). L'initiateur en dit ceci: «le signe linguistique unit non pas un nom et une chose, mais un concept et une image acoustique³». Le linguiste genevois a, de surcroît, déterminé deux caractéristiques à ce signe linguistique. Il s'agit de l'arbitrarité (dont il sera question lorsque l'on abordera la numération en français, dans le chapitre suivant) et de la linéarité.

1.1 La linéarité du signe linguistique

Outre l'arbitrarité du signe linguistique, Ferdinand de Saussure, «le père de la linguistique moderne et du structuralisme», a également mis en exergue le fait que le signe linguistique est formé d'unités discrètes, c'est-à-dire sans pauses, sans «espaces» dans la langue orale, contrairement à ce qui se passe dans la langue écrite. En effet, lorsqu'un individu ne maîtrise pas une langue – quelle qu'elle soit – et qu'il l'entend, il lui est impossible de la découper en unités distinctes. Chacun aura fait cette expérience lors d'un voyage hors de ses frontières ou lorsqu'il entend des étrangers discuter entre eux. Cela est encore plus vrai pour un enfant découvrant

3. Saussure de, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, page 98.

petit à petit sa langue maternelle. Les éléments signifiés, tout comme les éléments signifiants, se présentent sous une forme continue, les pauses (en langue française du moins) correspondant, en général, à la fois aux groupes de sens ou aux groupes de souffle.

Émile Benveniste écrivait, en son temps que : «la segmentation de l'énoncé en éléments discrets ne conduit pas plus à une analyse de la langue que la segmentation de l'univers physique ne mène à une théorie du monde physique⁴».

La linéarité du signe linguistique se voit reproduite dans l'écriture, en français. En effet, comme le faisait remarquer Ferdinand de Saussure, contrairement aux autres signes utilisés dans la communication, si la nature auditive du signifiant emprunte au temps sa linéarité, il n'en va pas de même pour des signes picturaux, voire pour d'autres signes empruntant le canal auditif comme la musique. Lorsqu'on a la chance d'écouter une symphonie⁵, tous les instruments peuvent (et doivent!) se faire entendre en même temps, alors que, si cela se passe avec les signes linguistiques, le récepteur du message ne comprend pas ce qui est dit puisque ce n'est alors plus à une symphonie qu'il assiste, mais à une cacophonie⁶. Saussure expliquait que dans le signe linguistique les éléments sonores, ou phonèmes, ne se disent pas en même temps, mais dans le temps⁷.

1.1.1 Les repères dans le temps et dans l'espace

Il en sera de même lors du passage à l'écrit où l'enfant devra prendre conscience de la spatialité en écrivant non seulement une lettre «après» l'autre, dans la temporalité, mais également à «la droite» de la première, ce qui pose parfois nombre de difficultés pour certains apprenants. Il faudrait parler ici de l'enseignement de la spatialisation à l'école, car l'habitude fait que l'on travaille la notion de «spatio-temporalité» (en introduisant une confusion entre les deux plans de l'analyse) alors que ces deux concepts (de temps et d'espace) ne peuvent se considérer, se construire de la même manière. En effet, si l'individu se situe dans le temps, il s'aperçoit que celui-ci est irréversible. De la sorte, si un personnage est né «avant» un autre, le second sera automatiquement né «après» le premier.

En revanche, si l'individu se situe dans l'espace, il en ira différemment. De fait, une personne peut se trouver «devant» une autre, et l'autre pourra alors se trouver «derrière» elle. Cependant, si la première personne fait volte-face, elle sera toujours «devant» l'autre (et même «en face»), mais l'autre ne sera plus «derrière» elle. Il importe de prendre conscience qu'il n'existe ni droite ni gauche, ni devant ni derrière, en dehors de la personne qui parle. Dans l'enceinte de la classe, il est impossible de demander aux enfants de regarder quelque chose qui serait «à la droite» du tableau

4. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, page 12.

5. Symphonie : étymologie : 1370 ; *simphonie*, «Instrument de musique à cordes», vers 1155, ce terme prend le sens du mot grec *symphonia*, *sumphônia* : «accord, ensemble de sons».

6. Cacophonie 1587 ; grec *kakophônia* «voix ou son désagréable», de *kakos* «mauvais» et *phônê* «son». En didactique : Succession désagréable de sons, dans la parole ; syllabes ou mots dont la rencontre est désagréable à l'oreille.

7. Cette caractéristique des langues orales les différencie des langues gestuelles, comme la LSF par exemple, qui se déroulent dans l'espace et peuvent donc être multidimensionnelles.

puisque ce serait la gauche de l'enseignant qui leur fait face. Il est préférable de prendre des repères fixes, à savoir «la fenêtre» (s'il n'y en a qu'une et non plusieurs de côtés différents!), la porte, une armoire, etc. Les diverses prépositions (ou adverbes) de temps et d'espace (devant, derrière, etc.) sont à manier avec beaucoup de précautions car leur mauvais apprentissage peut être à la source d'un certain nombre de difficultés lors du passage à l'écrit, aussi bien en tant que réception du message (c'est-à-dire en lecture) qu'en tant qu'émission de ce message (en écriture). Les enfants seront, peut-être, ensuite catalogués de «dyslexiques» ou des «dysorthographiques», mais ce ne sont pas là des diagnostics rigoureusement exacts. Ces «dys» ne sont que des répercussions d'un apprentissage mal construit de notions indispensables au passage de l'oral à l'écrit, mais pas une difficulté intrinsèque, voire rédhitoire à ces apprentissages. Il serait plus juste de dire que ce sont des dyslexies, ou des dysorthographies, de répercussions qui ne sont pas à considérer comme de véritables difficultés du lire-écrire.

Il apparaît cependant comme une évidence que les particularités de la langue française – dans son passage de l'oral à l'écrit – créent des difficultés particulières. En effet, comment un petit apprenant de la langue française peut-il discriminer les différentes segmentations en «mots graphiques» lorsqu'il entend les éléments suivants: «un avion/un navire» (/œ̃n a v jɔ̃/ /œ̃n a v iʁ/) ou «une navette/une épaule» (/y n a v e t/ /y n e p o l/)...?

De la même façon, comment peut-il savoir (comprendre? admettre?) que l'on doit transcrire «une pomme de terre» avec trois «espaces» alors que l'on écrit «une patate⁸», termes qu'il considère (à tort) comme synonymes, avec un seul espace entre le déterminant et le substantif? L'enfant utilise la langue à des fins de communication; il se fie donc au sens et il est vrai que, parfois, celui-ci se trouve quelque peu bafoué et peut apparaître comme contradictoire avec le passage à l'écriture en français.

Quel adulte chargé d'enseignement de la langue n'a pas rencontré un écolier qui – en revanche – proposera des segmentations (orales ou écrites) qui semblent mal venues ou pour le moins inattendues à qui maîtrise la langue? Il arrive que les enfants, prenant modèle sur ce qu'ils connaissent et maîtrisent, systématisent des schèmes syntaxiques et, par exemple, modélisent le passage de la négation des énoncés. Par exemple, pourquoi ne pas traiter de la même façon «elle est gentille» /ɛ l ɛ ʒ ũ t i j/ qui donne «elle n'est pas gentille» /ɛ l n ɛ p a ʒ ũ t i j/ et d'autres énoncés qui paraissent semblables (et ils le sont au niveau phonétique) comme «elle exagère» /ɛ l ɛ g z a ʒ ɛ ʁ/ pour lequel ils proposent: «*elle n'est pas xagère» /ɛ l n ɛ p a g z a ʒ ɛ ʁ/...?

8. Patate: Plante des régions chaudes, de la famille des convolvulacées, cultivée pour ses gros tubercules comestibles à chair douceâtre. Nom scientifique: *Ipomæa batatas*. Ipoméa. Nom du tubercule. Patate douce. Beignets, confitures de patates. D'après le dictionnaire Robert informatisé.

Ces provignements ne doivent surtout pas affoler l'adulte ; ils montrent combien les enfants ont compris le fonctionnement de la langue et, sans les accepter, il importe que l'adulte les prenne en considération et n'appréhende pas ces essais linguistiques comme des « fautes », mais plutôt comme la manifestation d'une bonne prise de conscience du fonctionnement de la langue par l'enfant en apprentissage.

2. La notion de « mot »

Les diverses chapelles linguistiques divergent quant à l'analyse du signifié du signe linguistique. Le propos n'est pas d'entrer dans ces querelles et de déterminer si le monème d'André Martinet (chef de file de la linguistique fonctionnelle) est plus pertinent que le morphème de Noam Chomsky (chef de file de la linguistique générative et transformationnelle) ou de prouver que le lexème de Jean Gagnepain (chef de file de la linguistique clinique et expérimentale) se révèle plus rationnel que les deux précédents. L'objectif est de montrer comment une réflexion linguistique peut expliquer plus clairement la façon de fonctionner des apprenants. La visée du propos est également de faire évoluer la pédagogie de l'orthographe en aidant les adultes chargés d'enseignement à mieux comprendre ou à comprendre différemment, grâce à une didactique appropriée et réfléchie. Ce qui est parfois considéré comme des fautes, avec leurs cortèges de remédiations ordinairement proposées, ne sont parfois que les résultats très logiques de la non-adéquation entre les découpages sémantiques de la langue orale et les découpages « arbitraires » de la langue écrite. Pour comprendre la façon dont les apprenants fonctionnent, il convient tout d'abord de prendre en considération qu'il n'existe pas de réponse « en soi » en pédagogie et que tout est toujours fonction du groupe, voire des individus, auxquels on s'adresse, en tenant compte des paramètres *hic et nunc*.

Les références scientifiques sur lesquelles s'appuie la réflexion prennent naissance dans la linguistique clinique aphasologique du professeur Jean Gagnepain. En effet, ce sont les malades qui ont montré à quel point le découpage en « mots graphiques », imposé par l'écrit et initié dans l'institution scolaire, peut paraître incompatible avec l'aspect sémiologique du discours. « La théorie psychanalytique, quant à elle, distingue les représentations des choses et les représentations des mots. Dans la pensée de Freud, les premières sont liées à l'inconscient et au processus primaire⁹. »

Les adultes semblent fonctionner bien souvent comme s'ils n'avaient jamais été apprenants eux-mêmes. Même s'il s'avère que les vécus sont différents, les expériences passées devraient faire sens pour les enseignants – ou autres adultes – actuels. Si l'on se réfère à Hanna Arendt, on peut s'autoriser à penser que l'éducation consiste – du moins en partie – en la transmission des acquis des générations antérieures et par elles. Or, dans ces acquis, il y a, bien sûr, l'aspect cognitif, mais également l'aspect affectif, parfois douloureusement ressenti lors des apprentissages. L'enseignement n'est pas seulement contenu, il est autant « biologique » dans ces formes d'affect, de pulsions, que psychologique, social et anthropologique. Si la didactique veut être

9. Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan, page 22.

l'élément de médiation entre l'enfant et le savoir, elle se doit de mettre en place des dispositifs relationnels entre les trois composantes de l'acte d'enseigner: l'apprenant, la discipline et l'enseignant (ou l'adulte en général).

Dès lors, force est de constater que, dans la chaîne sonore, l'analyse de la notion de mot est impossible pour qui ne sait pas (encore) transformer cet aspect oral en son «non-équivalent» écrit. Il faut effectivement avoir accumulé un certain bagage d'expériences linguistiques pour parvenir à cet apprentissage, qui demande une réflexion approfondie sur la langue, souvent absente chez l'individu auquel cet apprentissage est destiné.

Un exemple montrera combien la réflexion linguistique est gommée par la force de l'habitude scolaire acquise au fil du temps par les adultes. Combien compte-t-on de «mots» dans l'énoncé suivant: «Je travaille à l'école.»?

N'importe quel individu ayant suivi une scolarité primaire décompte – au premier abord et il sera là possible de dire «à première vue»! – cinq mots dans cet énoncé: Je / travaille/ à / l'/ école.

Nous retrouvons dans cette réponse la force de l'habitude qui suit la définition de Maurice Grevisse¹⁰ qui écrivait que: «le mot est l'espace compris entre deux blancs». Il est aisé de constater combien cette «définition» prend sa source dans la langue écrite. De plus, est-il possible de considérer qu'il existe un espace entre le déterminant «l'» et le substantif «école»? Les enfants, habitués maintenant à manier l'ordinateur, savent bien qu'ils n'appuient pas sur la barre d'espacement quand ils tapent «l'école»! Comment leur faire admettre ce qui est manifestement erroné?

2.1 Des difficultés pratiques de découpage

Si la langue est définie comme une combinatoire d'éléments discrets, c'est-à-dire l'ensemble des différentes façons d'arranger les significations grâce à des unités de sens, cela suppose résolu le problème du découpage en mots. Mais les questions se posent immédiatement quant à:

~ l'identification de ces «mots». En effet, comment reconnaître un même élément linguistique à travers de multiples occurrences? L'exemple des conjugaisons est ici très parlant; (elle) a vu / voir / (que vous) vissiez... ou encore, et avec davantage de formes possibles, l'exemple de l'auxiliaire «être»! Il est à noter qu'un enfant de quatre ou cinq ans est capable de conjuguer ces verbes multi-bases sans avoir conscience du métalangage qui les explique. Cet enfant peut dire, sans erreur: «Mes parents vont à la piscine» sans pour autant être conscient d'utiliser un verbe irrégulier, à la troisième personne du pluriel, au présent de l'indicatif, etc. Il serait intéressant et indispensable que les adultes, chargés des enseignements structurés et scolaires de la langue, prennent en compte les acquisitions «naturelles» pour ne pas asséner des vérités grammaticales comme si les élèves étaient dépourvus de toute connaissance envers leur langue maternelle à l'entrée dans le système scolaire...

10. Goosse, A. et M. Grevisse [2007]. *Le bon usage : Grammaire française*, 14^e édition, Paris, Duculot.

Les questions qui se posent sont les suivantes :

- ~ Comment délimiter un mot graphique, dans la ligne continue de la parole, pour le transformer en un élément autonome dans le mode écrit?
- ~ Comment «traiter» les synthèmes, c'est-à-dire ces associations dans l'énoncé de plusieurs «éléments» fonctionnant comme une unité syntaxique minimale, par exemple, «il y a»?
- ~ Que fait-on, en français, de la relation de négation: «ne_pas» qui n'est pas contiguë dans la linéarité?
- ~ la différenciation. Comment savoir si des occurrences sont toutes des occurrences du même signe ou du même mot? Il s'agit là de différencier les homographes, qu'ils soient homophones ou non. Un certain nombre de cas se trouvent en français et posent problème quant à leur appartenance syntaxique. La question de cette appartenance peut se doubler de difficultés de différenciation lorsque certains peuvent être à la fois des noms et des verbes comme dans les exemples suivants: «couvent», «est», «rations», «déjeuner», «avions», «portions»...

La langue française recèle beaucoup de ces difficultés que l'adulte ne relève plus, tant l'écrit est venu se substituer à l'oral dans sa vie quotidienne, car il ne prend plus conscience que résoudre ces difficultés implique le recours au sens. Or, ce n'est pas ce que proposent les définitions utilisées dans nos classes qui prennent, la plupart du temps, appui sur l'écrit!

2.2 Axes paradigmatique et syntagmatique

Dans la chaîne parlée, les signes entretiennent un double rapport, à savoir :

- ~ un rapport syntagmatique, qui enchaîne des signes opposés dans un rapport *in praesentia*; c'est un rapport de concaténation (enchaînement). Les relations syntagmatiques posent le problème de savoir si l'on ne considère que les relations de successions immédiates dans la chaîne, ou si l'on doit prendre en compte ce qui est interrompu par l'espace linéaire. «Nous **ne** savons **pas** nous taire.»
- ~ un rapport paradigmatique, qui rapproche des signes semblables, susceptibles d'être substitués à la même place, mais qui ne les rapproche que dans une relation *in presentia*; c'est alors un rapport de sélection puisque les différents termes s'éliminent les uns les autres. Il faudra choisir entre: «Je, il, elle, on... aime». Ou encore, entre les adjectifs, «un sac est noir, bleu, sale, nouveau, pratique...». Ce sont également les rapports de la sémantique avec la syntaxe.

La linguistique clinique se référant aux «aphasiques sémiologiques», qu'ils soient de Broca ou de Wernicke, permet de contester la mise en relation directe – simpliste – du «mot graphique» et du «mot sémantique». En effet, les malades atteints d'aphasie ne peuvent les faire fonctionner concurremment; c'est également le cas des enfants en apprentissage de l'écrit.

Si cette constatation a été rendue possible grâce aux malades, les enfants nous apportent également un même type de réponse lorsqu'ils passent de l'oral à l'écrit et qu'ils n'opèrent pas les segmentations normées attendues par l'adulte, qui connaît l'orthographe. Pour l'écolier, l'aspect sémantique est le seul possible et le découpage graphique se situe – du moins en début d'essai – complètement en dehors de sa réalité linguistique.

Il existe beaucoup de cas où les enfants ne peuvent imaginer qu'il faut opérer des césures là où l'orthographe l'exige puisque l'oral ne les laisse absolument pas supposer. Une pléthore d'exemples pourraient illustrer cette assertion, surtout lorsque l'on a affaire à des expressions figées comme «sans doute», «très bien», «en bas», «au milieu», «au revoir»...

2.3 La notion de «mot» en linguistique

«En sémiologie, il n'y a pas de mot, mais des valeurs relatives, différentielles, oppositives. Le mot nomme en même temps que la phrase dit. Le mot nomme en position de phrase», écrit Paul Ricœur. On comprend bien avec cette citation combien ardue est la tâche de l'enfant en apprentissage qui se doit de démêler les éléments de la langue qui ne lui apparaissent pas clairement comme une correspondance avec la langue orale. La réflexion linguistique consistera à montrer plus clairement la façon de fonctionner des apprenants. Partant de cette analyse, nous verrons comment faire évoluer les pratiques pédagogiques en orthographe en aidant à mieux comprendre, grâce à une didactique appropriée et réfléchie, que ce qui est trop souvent encore considéré comme des «fautes» se révèle parfois le résultat très logique de l'impossible adéquation entre les découpages sémantiques de la langue orale et les découpages «arbitraires» de la langue écrite.

Cette inadéquation, qui semble parfois impertinente, est mise en exergue lorsque l'on se penche sur les façons de transcrire notre langue dans les siècles précédents. En effet, les segmentations de la chaîne sonore n'ont pas toujours eu les formes qu'elles revêtent maintenant. Dans «Champ fleury» de Geoffroy Tory, en 1529, il est écrit: «*Le rameau dor et de science*», de même qu'il y est question de «*la branche dignorance*». Il serait intéressant d'observer quel diagnostic porterait sur cette production un enseignant du troisième millénaire. Si l'on considère l'aspect sémantique de la langue, la définition linguistique du «mot» pourrait être: «le mot est la plus petite unité sémantiquement autonome».

Si l'on regarde ce qui se passe dans d'autres langues, on s'aperçoit qu'un aspect sémantique semblable peut être rendu par un nombre de «mots graphiques» différents.

- ~ Le français écrira: «Je travaille» en deux mots graphiques;
- ~ L'anglais, pour sa part, orthographiera: «*I'm working*», en trois mots graphiques;
- ~ Quant à l'espagnol, il lui suffira de «*trabajo*», soit un mot graphique pour rendre la même idée, tout comme le faisait le latin.

L'aspect sémantique ne dépend pas du nombre de segmentations graphiques que l'on opère! C'est pourquoi, si l'on reprend l'exemple proposé en début du chapitre «Je travaille à l'école», il s'avère nécessaire de poser la question du sens. La réponse à la question du nombre de «mots», en tenant compte de la définition proposée, permet un découpage en deux «mots» porteurs de sens et, par là, autonomes sémantiquement, c'est-à-dire :

~ d'une part, «Je travaille»;

~ et, d'autre part, «à l'école». Il est évident que la suite graphique «l'école» peut être considérée comme autonome, sémantiquement parlant, mais la préposition «à», isolée et n'ayant pas de signification possible, doit être rattachée à «l'école», par défaut. Ce découpage ne signifie pas que les éléments «à l'intérieur» des mots ne sont pas substituables. On pourrait imaginer :

~ «Je travaille pour l'école»;

~ «Je travaille avec, contre, près de, l'école», etc.

À l'inverse des mots graphiques établis une fois pour toutes dans la langue écrite, l'agencement des «mots» dans l'acception linguistique du terme est modulable en fonction du contexte. Cela explique également que les enfants ne «reconnaissent» pas systématiquement une suite de lettres lorsque celle-ci est employée dans des contextes différents. Toutes ces explications un peu théoriques permettent de comprendre le fonctionnement des élèves face à cette inadéquation entre les langues orale et écrite. De fait, il est fréquent de constater qu'en début d'apprentissage les enfants regroupent graphiquement les éléments sémantiquement solidaires. Ils fonctionnent avec la notion de «mot sémantique».

Pour les aider, il est recommandé d'accompagner systématiquement les substantifs et les verbes d'un «déterminant» en gardant bien cet appellatif, car c'est bien ce «petit mot» graphique qui donne à celui qui le suit sa nature et par là, son orthographe...

2.4 Le concept de «mot» chez l'adulte

La réflexion sur la notion de «mot» consiste à trouver une définition de ce concept si souvent utilisé en pédagogie, mais assez peu défini. Les réponses entendues de la part des adultes, qui gravitent dans le champ de l'enseignement, ne varient guère d'un groupe à l'autre et ce qui est proposé reste : «C'est un groupe de lettres», puis si l'on insiste, ils ou elles ajoutent : «... séparées par un blanc». Nous retrouvons ici la définition donnée par Grevisse dans *Le Bon Usage*. Les adultes, bercés qu'ils ont été par la grammaire traditionnelle, ne peuvent se détacher de leur propre apprentissage et considèrent, sans doute parfois à tort, que leur tâche consiste à perpétuer ce qu'ils ont appris, sans obligatoirement manifester beaucoup de distanciation par rapport à leur objet d'enseignement. «Chasser le culturel, il revient au galop.»

De plus, cet essai de «définition» montre, si besoin est, que l'adulte, et particulièrement l'enseignant, ne prend ses références que dans le mode (le monde?) de l'écrit. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait combien cette face de la langue devient prégnante dans la scolarité, au point de trop fréquemment occulter en

grande partie la langue orale. Or, plus le temps progresse et plus la langue française devient une diglossie où l'oral se détache progressivement de l'écrit. Le français est une langue vivante, elle progresse, bouge, se rénove, c'est une dynamique! Elle ne saurait donc représenter, dans son aspect écrit, l'oral des années 2000 alors qu'elle a été inventée pour la langue française orale des années bien antérieures.

Pour ce qui concerne la définition du «mot» proposée par les adultes, ou par Maurice Grevisse, c'est-à-dire «Un groupe de lettres séparé par un blanc», plusieurs questions se posent :

- ~ «N'y aurait-il pas de mot dans le mode oral?»
- ~ «Est-ce un groupe de sons, de phonèmes?»
- ~ «Les deux notions se recourent-elles?»

En définitive, ce que «conservent» les adultes de ces essais de définition du «mot» réside dans l'aspect sémantique : «Un mot, c'est» quelque chose «qui a du sens.» C'est là le point commun des diverses propositions de «définitions».

Les adultes apportent par là «de l'eau au moulin» de Paul Ricœur lorsqu'il écrit : «La langue est le système de significations par excellence parce qu'elle ne pourrait pas ne pas signifier, et le tout de son existence est dans la signification¹¹.» En effet, les locuteurs se réfèrent à leurs systèmes sémantiques, à l'intérieur d'une parole «idiolectale», faisant référence à leur histoire et non à un système que l'on pourrait caractériser de sémiologique qui, lui, est anhistorique et intemporel parce que virtuel. C'est ce qui se retrouve chez Benveniste lorsqu'il rapproche : «Dire quelque chose, signifier et représenter». Par ailleurs, il dissocie les deux concepts de sémantique et de sémiologie, car pour lui :

Le problème sémantique diffère très précisément du problème sémiologique en ce que le signe, constitué par différence, est reversé à l'univers par voie de référence, et cette contrepartie, que la référence constitue par rapport à la différence, peut très bien être appelée représentation, selon toute tradition médiévale, cartésienne, kantienne, hégélienne¹².

Opposer le signe à un autre signe relève alors de la fonction sémiologique, alors que représenter le réel par le signe découle de la fonction sémantique. La première est subordonnée à la seconde. Le structuralisme saussurien s'est éloigné de la signification pour proposer une analyse scientifique de la langue qui s'attachait uniquement à la distribution des éléments¹³. Pour comprendre les attitudes intellectuelles des enfants devant la complexité du concept de mot comme elle leur est présentée, il faudrait pouvoir résoudre les questions suivantes :

11. Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.

12. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

13. Ce qui est également le cas des distributionnalistes avec Bloomfield.

- ~ Comment peut-on faire prendre conscience aux adultes de l'existence de ces éléments linguistiques qui expliquent et conditionnent les modes d'apprentissage des enfants?
- ~ Comment faire en sorte que les éducateurs réalisent (rendent réelles) ces constatations dans leur pédagogie quotidienne?
- ~ Quelles stratégies mettre en œuvre pour que ces derniers s'efforcent de «prendre du recul» par rapport à leur enseignement, en s'interrogeant, par exemple, sur les termes qu'ils emploient avec les enfants et pour lesquels, parfois, ils éprouvent – eux-mêmes – des difficultés réelles de définition non ambiguë, voire commune à tous?

2.5 La notion du « mot » en pédagogie

Comme cela a été démontré, il importe qu'un substantif ou un verbe conjugué s'accompagne systématiquement d'un déterminant. La langue française fonctionne de telle manière que, sans déterminant, nul ne sait de quel terme il s'agit et dans quel paradigme le situer. Si la concaténation /e l ɛ v/¹⁴ est présentée à un francophone, il lui sera possible de proposer différents déterminants qui entraîneront des marques graphiques différentes et des acceptions sémantiques diverses. Ainsi, il importe de travailler avec les apprenants sur les possibles déterminants de ce terme: j'élève, tu élèves, il, elle, on élève, élève! Ils, elles élèvent, un élève, une élève, des, ces, ses, mes, tes, nos, vos, leurs élèves. Dans la langue française, un substantif (sauf cas de figures de style dont les petits entendront parler plus tard) doit toujours être accompagné d'un déterminant. Dans le cas contraire, il ne saurait appartenir à aucun paradigme et cette impossibilité de classement posera problème lors du passage à l'écrit. L'orthographe devra tenir compte de cette appartenance paradigmatique, soit la suite phonique: /d ɛ ʒ ɔ n e/. Ce terme peut être le substantif s'il est précédé des déterminants «le ou un» et s'orthographiera «le (un) déjeuner». Cependant, le verbe «déjeuner» existe également, mais alors il ne pourra s'écrire ainsi qu'au mode infinitif (présent). Dans un cas autre, c'est-à-dire s'il admet un autre déterminant, le phonème terminal [e] prendra une autre forme graphique comme dans «j'ai déjeuné».

Si l'on reprend l'énoncé, proposé en début de réflexion, à savoir «Je travaille à l'école», il est possible, à présent, de trouver la réponse à la question initiale qui était de savoir de combien de mots se compose cette assertion. Les réponses obtenues de la part des enseignants interrogés, nourris au sein de Grevisse et de la grammaire traditionnelle, sont invariables et communes. Cet énoncé comporte cinq mots: Je (1) travaille (2) à (3) l'(4) école (5).

14. Voir l'utilisation qui peut être faite de ces diverses possibilités présentes dans la langue française dans le chapitre IV, traitant du phénomène de polysémie.

La réaction évidente à cette proposition de découpage «en mots» consiste à reposer la question du sens, puisque la position commune obtenue lors de l'interrogation sur la définition du «mot» réside dans l'aspect sémantique. Si un «mot» est porteur de sens, il se doit d'être autonome et donc de pouvoir se suffire à lui-même pour répondre – par exemple – à une question.

- ~ Qu'en est-il de «l'» au niveau du sens? Si une question est posée, peut-on y répondre par «l'»? Il en serait de même si l'article n'était pas éliminé.
- ~ De la même façon, «je» peut-il se suffire à lui-même, sémantiquement parlant? Peut-on répondre à une question par ce terme? «Qui viendra demain?» «Je» ne peut constituer une réponse car ce déterminant n'a qu'une seule fonction possible, celle d'être sujet du verbe. Dès lors, il ne peut exister sans la présence d'un élément appartenant au paradigme verbal. On voit également qu'il en serait autrement pour «moi». Cela ne signifie pas que «je» n'apporte pas de sens au verbe, mais il ne peut être considéré comme autonome du point de vue sémantique.

Comme cela a été souligné, les enfants en apprentissage se fient à la valeur sémantique de ce qu'ils tentent de graphier. C'est ainsi qu'à l'école primaire, ils proposent des graphies qui n'appartiennent pas à la langue, mais qui s'expliquent par l'attachement au sens. Quand un enfant de sept ans écrit qu'il est allé faire de la randonnée avec son «*sacados», il sait pertinemment ce dont il s'agit, mais, pour lui, l'objet étant unique, il entraîne un «mot» unique. De la même façon, un enfant fait sa toilette dans «la saldo» qui est une pièce à part entière dans la maison. La dernière réforme de l'orthographe française (*Journal officiel* du 6 décembre 1990) a bien pris en compte ce phénomène, puisqu'elle propose de transcrire à présent: «un portefeuille», «un portemanteau», «un millepatte», «un piquenique», «un couvrepied», «un passepartout», «un potpourri», «un lieudit», «une sagefemme», «le pingpong», «un autostoppeur¹⁵», etc. Cette avancée de notre Académie française montre à quel point il était temps de rendre compte du fait que certaines de nos graphies relèvent davantage de l'étymologie surannée que de l'utilisation sémantique actuelle.

3. Propositions pédagogiques

Comment prendre en compte tous ces paramètres et donner aux apprenants des éléments de réflexion qui leur permettent de progresser dans la mise en rapport de la langue orale avec la langue écrite? On l'a compris, la notion «des mots graphiques¹⁶» ne correspond pas à la réalité sémantique. Comment faire comprendre, voire faire admettre, aux enfants qu'ils ne peuvent pas toujours se fier à leurs connaissances de la langue orale pour orthographier certains termes?

Les exercices structuraux, à dose homéopathique, constituent de bons outils d'apprentissage. Ils s'avèrent nécessaires dans le cas de la graphie du terme «sac à dos» par exemple. La langue française a ceci de merveilleux qu'elle procure

15. Pour d'autres exemples, on pourra consulter le site : <<http://www.aidenet.eu/nouveau01.htm>>.

16. Il serait possible d'exploiter ces termes pour montrer aux plus âgés des élèves de primaire combien l'orthographe aide à faire sens. «La notion démographique»? «La notion des mots graphiques»?

moult exemples où le terme : « un sac » est employé différemment avec des éléments morphologiquement intéressants. Il sera donc possible de demander aux élèves de nommer les différents objets qui, en français, contiennent « un sac ». Il sera alors permis de les distinguer entre eux, selon ce qui les suit ou les précède.

- ~ En premier lieu, on utilisera les exemples, provenant des enfants, dans lesquels le terme « un sac » est en fin d'énoncé, comme dans : « une course en sac », afin que les jeunes apprenants prennent conscience de la réalisation phonique de ce terme et qu'ils en mémorisent la graphie. Si les enfants sont à court d'exemples, l'enseignant pourra ajouter : « prendre quelqu'un la main dans le sac » (sur le fait), « l'affaire est dans le sac » (le succès est assuré), « vider son sac » (dire le fond de sa pensée), « mettre à sac » (vandaliser), « mettre dans le même sac » (mettre ensemble), « avoir plus d'un tour dans son sac » (expression provenant des tours de magie), etc.
- ~ L'exercice-jeu pourra se poursuivre en cherchant des expressions où « un sac » est suivi d'un autre substantif pour former un mot composé : « un sac poubelle », « un sac postal », etc. Dans ces exemples, l'enfant entendra le même terme que dans ceux issus de la recherche précédente. Il mémorisera ainsi davantage encore la graphie de ce terme.
- ~ Ensuite, les élèves seront amenés à rechercher des expressions figées dans lesquelles « un sac » est suivi de la préposition « de »¹⁷, comme dans : « un sac de couchage », « un sac de plâtre », « un sac de bonbons », « un sac de matelot », « un sac de marin », « un sac de voyage », « un sac de plage », « un sac de sable », « un sac de terre », « un sac de campeur », « un sac de rangement », « un sac de nœuds » (en remarquant ici la différence de signification de la préposition « de »), etc.
- ~ Dans une quatrième étape, on associera les groupes de mots graphiques dans lesquels le terme « un sac » est suivi de la préposition « à ». Il s'agira de faire fonctionner la graphie avec la liaison phonique due à la rencontre d'un phonème consonantique [k] et d'un phonème vocalique [a], propice à l'oubli de la césure : « un sac à dos », « un sac à charbon », « un sac à outils », « un sac à provisions », « un sac à main », « un sac à malices »¹⁸ (expression venant des prestidigitateurs), etc.
- ~ Avec le même objectif, il sera également possible de faire trouver aux élèves des expressions où « un sac » est suivi de « en », comme dans : « un sac en cuir », « un sac en tissu », « un sac en papier », etc.

Ainsi, grâce à ces jeux de substitution, les enfants se familiarisent avec les diverses possibilités de rencontrer ce terme (ou mot graphique), dans des contextes différents, toujours porteurs de sens, et ils prendront conscience que l'orthographe de « un sac » est toujours la même quel que soit son environnement phonique ou sémantique.

17. On pourra se référer à la notion d'archiphonème, étudiée dans le chapitre I./saGdǎ.../.

18. Ces jeux pourront être l'occasion de montrer aux enfants que certains termes dénombrables exigent un « s » comme : outils, provisions, malices, contrairement à d'autres qui requièrent le singulier comme dans « sac à main » que l'on ne porte que d'une main...

Cet exemple est reproductible pour tous les cas où les élèves doivent apprendre que certains éléments phoniques obligent à une césure à l'écrit, même si cette dernière est imperceptible en langue orale.

Pour les petits apprenants en début d'apprentissage, l'entité graphique représente l'entité sémantique. Une « chose » renvoie à un « mot ». La question du sens est à ce point posée que les éducateurs rencontrent assez souvent des propositions graphiques qui les surprennent car, dans leurs préparations de classe (ou de cours), ils n'avaient pas du tout pensé à ces possibilités de compréhension de leur propre langue. Ce phénomène, très fréquent en langue française, peut entraîner bien des incompréhensions entre enseignants et enseignés. Il s'agit du phénomène de polysémie dont nous parlerons au chapitre IV.

La réflexion sur les définitions des termes employés quotidiennement dans le cadre scolaire se révèle une question de fond dans notre enseignement. L'exemple du signifiant « le mot » n'est pas isolé dans la pédagogie de la langue. La même situation apparaît lorsque l'on cherche une définition de la notion de « syllabe » ou encore lorsque l'on se penche sur une définition non équivoque de ce qu'il est convenu d'appeler « un nom propre » par opposition à « un nom commun ».

4. Définition du concept de « syllabe »¹⁹

L'idée de cette entité est bien ancrée dans les esprits des professeurs et l'interroger revient à remettre en cause un certain nombre d'exercices fréquemment exploités à l'école maternelle, en particulier. La définition (ou plutôt les définitions) du dictionnaire Robert fait (font) toucher du doigt la complexité de ce concept :

Unité phonétique fondamentale, définie, selon les auteurs, d'un point de vue fonctionnel (voyelle formant support, entourée de consonnes), acoustique (distance entre deux minima de sonorité [Jespersen, Jones]), articulatoire (frontière syllabique du point de passage d'un son plus fermé à un son plus ouvert [Saussure]) ou physiologique (tension croissante, puis décroissante des muscles de l'appareil phonatoire [Grammont, Fouché]).

Il n'est pas rare de cacher un vide sous des explications complexes et cet exemple pourrait être très démonstratif de cette tendance. Ce qui en ressort parvient cependant à faire comprendre que la syllabe est de nature auditive. Elle relèverait, dès lors, uniquement de l'aspect oral de notre langue. N'y a-t-il donc pas d'exercices, en classe, où il est demandé aux enfants de découper « les mots » (graphiques) en « syllabes » ? Là encore, les deux aspects de la langue française ne sauraient se superposer.

Si le terme « (un) cornichon » est présenté au découpage en syllabes, la recherche n'est pas bien longue et chacun s'accorde à dire que l'on y retrouve trois syllabes, c'est-à-dire cor-ni-chon. Cependant, la question se pose différemment si le terme

19. Cette question est reprise sous un jour différent dans le dernier chapitre intitulé : « Troquons les trucs ! ».

choisi pour ce découpage comporte une terminaison en «e caduc²⁰» [ə]. Comment découper en syllabes le terme: «la salade»? Pour la partie méridionale de la France la difficulté ne se pose pas puisque les francophones habitant cette région réalisent: /la sa la d ə/. Ils dénombrent donc trois syllabes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, si l'on regarde dans un dictionnaire (de prononciation, au besoin), il s'avère que la réalisation la plus courante de ce terme est: /la sa la d/. Dès lors, il serait possible de considérer que ce terme est formé de deux syllabes orales. Qu'en est-il pour l'écrit? La réponse est, bien sûr, trois syllabes. Il est donc impossible dans ces cas, très fréquents en français, de superposer le concept de syllabes orales et de syllabes écrites! Que fait-on de ce non-recouvrement des notions, en classe, lorsqu'on fait «frapper les syllabes» par les petits de l'école maternelle qui s'y amusent beaucoup et prennent souvent beaucoup de plaisir à l'exercice? Si cet exercice a un but ludique, pourquoi pas, mais lorsqu'on interroge les enseignants – ou les autres adultes en lien avec l'enseignement de la langue française – sur l'objectif de ce découpage, la réponse est souvent de dire que cela se fait «pour une préparation de l'écrit» ... Et l'on voit bien où le bât blesse! Le terme de «syllabe», s'il n'est pas accompagné de la précision «orale» ou «écrite», ne saurait exister en soi puisque les deux entités ne se recouvrent pas! Pire, faire travailler les syllabes à l'oral dans un objectif d'écrit ne pourrait que troubler les enfants même si leurs quatre ou cinq ans font qu'ils ne réagissent pas tout de suite négativement à ce type d'exercice: la non-superposition est certainement troublante pour leur petite tête!

La réelle question consiste à s'interroger sur l'intérêt réel de ce concept. À quoi sert-il véritablement?

~ À apprendre à lire? Non, si on vise le sens, la syllabe n'en contient pas...

~ À écrire? Pas davantage, il est possible de passer par la conscience phonémique sans utiliser le concept de syllabe...

~ À découper les mots lorsque la ligne se termine et que l'on n'a plus la place de transcrire le mot dans son entité? Oui, mais... Si cela se révèle intéressant dans le terme «la sa-la-de», qu'en est-il pour «la fille»? Où couper si la place fait défaut? Réponse: entre les deux «l»! C'est effectivement ce que l'école enseigne, mais où sont les deux syllabes? «Fil» puis «le»? On le voit bien cette notion ne semble pas revêtir d'emblée un intérêt pédagogique. Cela ne signifie nullement qu'elle n'est pas utilisée, avec le risque de troubler les élèves qui réfléchissent et ne peuvent trouver leur compte dans ce méli-mélo regrettable.

20. Ce phonème phonologique, très fréquent en langue française, a été appelé, autrefois, «e muet». Cette appellation a été abandonnée puisque si un phonème est «muet», ce n'est pas ou plus un phonème. L'appellation actuelle de «e caduc» souligne réellement la particularité de ce phonème qui peut se réaliser dans certaines circonstances et ne pas se faire entendre dans d'autres. Que l'on compare ce que l'on dit «naturellement» dans les deux exemples suivants: «la pelouse» (où le [ə] peut ne pas se réaliser) et «une pelouse», cas où le [ə] sera prononcé. Cette particularité (qui relève de la règle des trois phonèmes consonantiques) et ses conséquences ont été étudiées dans le chapitre I sur les archiphonèmes.

5. Définition du concept de « nom propre »

Si l'on se réfère à la définition du dictionnaire *Le Grand Robert* pour ce syntagme nominal, nous lisons : « Nom propre : opposé à nom commun, ainsi qu'aux autres mots de la langue. Jean, Paris, les Français sont des noms propres. Les noms propres prennent une majuscule en français. » Plusieurs réactions s'imposent à la lecture cette « définition » !

- ~ Il est aisé de remarquer que cela ne constitue en rien une définition : le nom propre est opposé au « nom commun » ; cela n'aide pas beaucoup l'apprenant qui doit faire la distinction entre deux entités dont il n'a aucune définition ! Ce que propose ce dictionnaire est une exemplification, tout au plus ! Par ailleurs, les termes choisis pour servir d'exemples sont ambigus ! L'enfant dans une classe de primaire a sans doute davantage l'occasion de rencontrer le terme « un jean » plutôt que le prénom Jean ! D'autre part, chacun sait maintenant qu'il est possible de faire des « paris » en ligne, sur Internet !
- ~ Il est également spécifié que les noms propres prennent une majuscule en français ! Quelle est la cause et quelle est la conséquence ? Un terme est-il à cataloguer « nom propre » parce qu'il porte une majuscule ? Cela signifierait que toutes les phrases en français commencent par des noms propres et que tous les substantifs allemands sont des « noms propres » ?

La réflexion des adultes, face à ce manque de définition notoire, est de penser qu'un nom propre ne peut être accompagné d'un déterminant : Qu'en est-il de « Ma France » comme la chantait Jean Ferrat ? « Les États-Unis » ne constituent-ils pas « un nom propre » ? Que faire du nom propre cité dans la définition du dictionnaire dans la phrase suivante : « Le Paris des années deux mille n'est plus mon Paris » ? Par ailleurs, comment analyser « les noms propres » dans les énoncés de certaines régions francophones où il est question de « la Marie » ?...

Idée fautive et définition erronée ne peuvent satisfaire que les adultes qui savent – par leur vécu – ce que signifie un « nom propre »...

Une autre tentative de définir un nom propre est de penser l'objet ou la personne à qui il est attribué comme « unique en son genre ». Comment un élève peut-il admettre cela lui qui voit dans sa classe, tous les jours (au sport ou à la musique...), des camarades qui portent le même prénom ? Par ailleurs, le nom des villes est souvent partagé par différentes bourgades, voire métropoles. Il existe une ville appelée Paris au Texas, une bourgade nommée Montréal et une autre Barcelone, dans le Gers par exemple !

Par ailleurs, si « un nom propre » s'attribue à quelqu'un qui est unique, alors tout le monde devrait écrire « ma Maman », agrémenté de la majuscule car cette femme est obligatoirement unique !

Que dire également des prénoms « Benjamin, Isabelle, Rose, Capucine... » qui peuvent appartenir aussi bien à l'un qu'à l'autre paradigme ? Il est impossible pour un apprenant de distinguer les deux concepts, car il n'existe pas de définition linguistique qui permette de catégoriser à coup sûr les termes dans l'une ou dans

l'autre des listes. Si une définition existait, elle serait davantage d'ordre sociologique. Le «nom propre» est, en effet, une marque de reconnaissance que l'on attribue à quelqu'un ou à un lieu pour le différencier des autres. On voit là que les enfants ne peuvent être capables – sans l'expérience – de distinguer les termes répondant à ces critères si flous!

Comme le préconisait déjà Descartes en son temps: «Pour atteindre la vérité, il faut, une fois dans sa vie, se défaire de toutes les opinions que l'on a reçues, et reconstruire de nouveau et dès le fondement, tout le système de ses connaissances.» L'adulte doit tenter de se mettre «à la place» de l'apprenant pour comprendre les façons dont ce dernier réagit.

J Recadrage pédagogique

Il serait important de se souvenir qu'un substantif (tout comme un verbe) ne peut être présenté que, systématiquement, accompagné d'un déterminant. C'est ce dernier qui «détermine» l'appartenance paradigmatique de l'élément linguistique. Cette appartenance aura des conséquences non seulement sur l'aspect sémantique, mais également sur l'orthographe syntaxique, principalement, et lexicale. Par ailleurs, il a été démontré que le terme de «mot» ne peut s'utiliser sans que soit précisé si l'on se trouve en langue orale ou en langue écrite puisque le concept de «mot en langue orale» ne correspond pas à celui de «mot en langue écrite». Le terme seul ne peut être que porteur de confusion pour les apprenants.

Il en est de même pour la notion de «syllabe». L'adulte prendra garde de n'utiliser ce concept qu'avec parcimonie et en précisant dans quelle forme de la langue il se situe. Les exercices construits autour de cette notion devront être très précis quant à leurs objectifs. Ils ne pourront pas se présenter comme des traits d'union entre l'oral et l'apprentissage de l'écrit puisque, de nouveau, dans les deux cas de figure, le signifiant ne recouvre pas le même signifié.

Les notions de «nom propre» et de «nom commun» ne sont que des représentations qui appartiennent au monde adulte. Les enfants apprendront, petit à petit, à distinguer ce dont il est question, avec l'expérience et surtout avec le temps! Il est illusoire de leur demander trop tôt de comprendre la différence puisque celle-ci n'est soutenue par aucune définition linguistique. Comment demander aux enfants apprenants de reconnaître un concept lorsque l'adulte, et même les dictionnaires, ne peuvent, eux-mêmes, n'en donner que des exemples, sans définition réelle?

Il peut être intéressant, de temps en temps, de se réinterroger sur les termes employés en pédagogie pour tenter de leur attribuer une définition et être certain que ce que l'on avance ne souffre pas d'obsolescence; pour ce faire, il est important de s'obliger à se mettre à la place des élèves! J

Chapitre III

De l'arbitraire du signe à l'apprentissage de la numération

Loin de nier ou de faire fi de l'apport de la pragmatique dans l'enseignement, dont il est question dans le chapitre consacré aux interrogations que pose la norme linguistique, le propos, ici, sera davantage axé sur les recherches fondamentales effectuées au début du XIX^e siècle par celui dont il est dit qu'il est «le père de la linguistique moderne». Nos paradigmes de référence, pour le sujet traité, seront le structuralisme de Ferdinand de Saussure revu grâce à la théorie de la médiation de Jean Gagnepain. Cette théorie est principalement ciblée sur les cas des malades de la clinique aphasologique qu'il a créée avec le professeur Olivier Sabouraud, neurologue, au Centre hospitalier universitaire de Rennes.

1. Une théorie de la langue

1.1 Le système de la langue

Pour illustrer en quoi consiste la contribution du linguiste à l'enseignement de la langue (française, ici), il importe d'aborder l'arbitrarité du signe linguistique et ses conséquences sur la relation pédagogique. L'exemple de l'aspect linguistique de la numération en français servira pour mettre en relation les données linguistiques et la didactique liée à cet apprentissage.

Saussure est souvent proposé comme le chef de file des «structuralistes en linguistique»; il sera suivi dans sa démarche par d'autres chercheurs qui, dans leur domaine respectif, ont marqué l'avancement de la science, tels Claude Lévi-Strauss en anthropologie ou encore Roland Barthes en sémiologie. Les «poststructuralistes», comme Michel Foucault ou Jacques Derrida en philosophie, ou encore Pierre Bourdieu en sociologie, ont continué à penser les sciences humaines et sociales selon la pensée saussurienne. Il est cependant intéressant de remarquer que le linguiste genevois, lui-même, n'a jamais utilisé le terme de «structure»: il préconisait le terme de «système». Le *Cours de linguistique générale*¹ comporte un certain nombre de

1. Saussure de, F. [1916]. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot; noté ci-après CLG.

passages où ce terme est l'objet d'explications: «La langue est un système dont toutes les parties peuvent et doivent être considérées dans leur solidarité synchronique².» Cela signifie que, dans l'enseignement, il faudra tenir compte du fait que l'on ne peut isoler un élément de son système et qu'il serait illusoire et erroné de croire que l'on peut commencer à étudier les termes et ensuite seulement construire le système en en faisant la somme.

À titre d'exemple, on comprendra qu'il n'est jamais légitime d'expliquer un détail en dehors de la considération du système général de la langue où il apparaît puisque, si une modification se produit dans une partie du système, il est probable que l'ensemble du système en soit atteint, car il est nécessaire qu'il reste cohérent. De plus, il appert que l'on ne peut déterminer la place d'un mot dans un système lexical qu'après avoir étudié la structure de ce système. La pédagogie de la grammaire est ici fortement interpellée, et ceci, sous deux angles différents:

~ pédagogiquement parlant, il serait bon de redéfinir les finalités, les objectifs de l'enseignement de la grammaire. Si l'on considère que l'approche grammaticale est d'un niveau conceptuel et scientifique, elle doit nécessairement être adaptée au niveau intellectuel des enfants auxquels elle s'adresse. Il s'agit donc de diversifier ces approches et de présenter différemment les concepts linguistiques selon les classes d'âge³. Il est de fait que les différents «essais» de réforme de l'orthographe française prenaient davantage en compte l'aspect lexical de la langue, mais qu'il est néanmoins évident que toute langue suppose une analyse grammaticale. Le passage de l'implicite à l'explicitation des faits grammaticaux s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie de la redécouverte. C'est la raison pour laquelle toute approche pédagogique de la grammaire doit être lente et raisonnée. Il est important que l'enseignant diffuse progressivement son savoir afin de le faire partager à ses disciples le plus efficacement possible. La grammaire n'est qu'un outil qu'il ne faudrait pas confondre avec «une fin en soi». Ce serait la déconnecter, la désolidariser – de façon compartimentée dans un emploi du temps – sans lien réel avec la pédagogie de la langue. L'enseignement de la syntaxe ne saurait être fondé sur la réception passive, mais plutôt sur une redécouverte active par l'enfant de ce qu'il utilise quotidiennement. Jean Gagnepain ne signifiait pas autre chose lorsqu'il écrivait:

S'il est vrai que de l'enseigner [la grammaire] dès lors aux élèves n'est plus la leur apprendre, mais seulement les aider à l'induire d'un comportement spontané qui l'inclut, on conçoit que le manuel mis dans cette perspective à la disposition du formateur ne rappelle évidemment que de loin ce substitut laïc du catéchisme qui fut naguère la force de l'instituteur⁴...

2. CLG, page 124.

3. Voir à ce propos l'ouvrage de Pothier, B. et Ph. Pothier [2008]. *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*, Éditions Retz.

4. Gagnepain, J. (1974). Introduction du livre de Bonnet-Barreau *L'esprit des mots*. Traité de linguistique française, tome 1, Paris, L'École.

Cela signifie que la connaissance de toute la syntaxe n'est pas utile à n'importe quel moment de la scolarité. C'est ce qui sous-tend l'ouvrage mentionné, issu d'une recherche-action qui démontre que les enfants sont capables de tout apprendre, mais pas de le faire «tout en même temps». On pourrait citer également les propos de Nina Catach⁵ lorsqu'elle écrit :

Il est certain que le langage est avant tout communication, dialogue, interaction, entretien, et que, par conséquent, toute tentative de «bourrage» est inutile et dangereuse. La clé du problème n'est pas tant dans le fonctionnement actuel de l'orthographe, mais dans la manière où il est présenté ou enseigné.

~ linguistiquement parlant, les changements en ce qui concerne le métalangage utilisé en syntaxe ont toute leur raison d'être. Par exemple, le fait d'être passé de «l'article» et du «pronom personnel», voire impersonnel au vocable de «déterminants (du nom ou du verbe)» montre les liens de complémentarité existant entre les différentes parties du discours. Les enfants ont bien du mal à comprendre – ou à admettre pour les plus logiques d'entre eux – que ce «pronom» dont on leur a expliqué, à juste titre, qu'il remplace le nom (ce que nous dicte l'étymologie : pro + nom) puisse être ensuite considéré comme «indéfini». Il est à souhaiter que les enseignants et toutes les personnes ayant en charge les apprentissages auprès des élèves prennent en compte les recherches actuelles en linguistique et qu'ils (ou elles) s'acheminent, en ce qui concerne les déterminants du verbe, vers des dénominations plus directement signifiantes pour les enfants, même si les adultes n'y sont pas encore vraiment familiarisés, telles que «locuteur, récepteur, référent» ou, comme le propose Catherine Kerbrat-Orecchioni, «locuteur, non locuteur, allocutaire(s)»⁶. On pourra se reporter à l'exemple du terme /livR/ détaillé dans le chapitre IV, consacré à la polysémie, pour comprendre que cet élément de la langue, employé seul – comme ce n'est jamais le cas –, ne peut prendre aucune signification. Le déterminant est... déterminant.

Après le structuralisme diachronique du XIX^e siècle, qui se révélait partiel et externe, ou encore grammatical et génétique, Saussure introduit un structuralisme interne et global, englobant la sémantique, la phonétique et la grammaire.

Cependant, ce n'est qu'après la disparition de Saussure, au premier Congrès international de linguistes, en 1928, à La Haye, que le terme de «structure» apparaît dans le syntagme «structure d'un système». Cela désignait alors les combinaisons restrictives prélevées dans le champ entier des possibilités d'articulations et de combinaisons qui créent la configuration individuelle de la langue.

Le structuralisme vise à mettre à distance, à objectiver, à séparer la structure de la langue instituée de l'équation personnelle du chercheur⁷. Pour Ferdinand de Saussure, dans la langue, il n'y a que des différences et celles-ci mettent en œuvre

5. Catach, N. (1978). *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France.

6. Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, page 42.

7. Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil.

un ensemble de procédés discriminatoires. Pour la linguistique structurale, la langue se suffit à elle-même; toutes ses différences lui sont immanentes, c'est un système qui précède le sujet parlant. Benveniste écrit que: «La langue a pour faculté de représenter le réel par un "signe" et de comprendre le signe comme représentant du réel⁸.»

Chaque élément est relatif à chacun des autres, en ce qu'il est à la fois différent et solidaire; chacun délimite les autres qui le déterminent à leur tour; distinctivité et solidarité étant des conditions connexes. Si l'on veut isoler un élément *a* (qu'il appartienne à la face signifiante ou à la face signifiée du signe linguistique), on se rend compte qu'il est impuissant à distinguer ou à désigner sans le secours de *b* et tous les deux ne valent que par leur réciproque différence. Si l'on s'en tient à ces conceptions de la langue, les conséquences pédagogiques seront d'importance, puisque cela revient à nier les définitions de type dictionnaire qui sont «positives», alors que les structuralistes ne les reconnaissent que dans leurs rapports négatifs.

C'est le «système de la langue». Cette organisation systématique, formelle (quasi mathématique) de la langue concerne essentiellement, sinon exclusivement, les formes, d'où l'importance accordée au domaine de la morphosyntaxe et une tendance à rejeter les phénomènes de sens en dehors du champ de la linguistique. Les distributionnalistes avec Bloomfield à leur tête prônaient une ligne de conduite qui se résumait en ces termes: «Pas d'introspection, pas de psychologisme.» La linguistique se voulant une science (du langage), elle se doit de prendre une distance objectivante. Pour permettre cette possibilité, à savoir constituer la langue en objet spécifique pour une science empirique, Saussure établira la théorie de la dichotomie.

Le linguiste, lui-même, ne s'est pas interrogé sur la notion de concept, mais ses successeurs l'ont défini comme l'objet d'une rencontre, ici et maintenant. Rencontre entre le système, que constitue la langue, et le vécu de l'individu qui fait que le signe devient réalité⁹.

1.2 La dichotomie saussurienne

Il est souvent fait mention de «la» dichotomie saussurienne; le linguiste genevois est, en fait, l'auteur, l'initiateur de «deux» dichotomies:

~ Dans le CLG, il invite le chercheur à examiner, à étudier la langue de deux «points de vue» différents: soit en la considérant dans sa continuité de l'origine à nos jours, et la recherche sera considérée d'un point de vue diachronique¹⁰, les études se trouvant alors en philologie ou en histoire de la langue; soit en la considérant dans sa dynamique présente et la recherche sera alors effectuée

8. Benveniste, E. (1996). *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard, page 26.

9. Les «disciples» de Saussure, les linguistes qui ont explicité la théorie saussurienne, qui lui ont permis d'aller plus loin dans l'aspect scientifique sont, entre autres: Troubetzkoy, Jakobson, et Martinet.

10. Le dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé donne pour «la diachronie» la définition suivante: 1908, Saussure [attesté par les cahiers d'étudiants, notamment Riedlinger, voir Godel, R. (1957). *Sources manuscrites du cours de linguistique générale*, Genève, Proz]. Dia-chronique; de *dia-*, et *-chronie*. En linguistique et en didactique: Évolution des faits linguistiques dans le temps [opposé à synchroniel].

en synchronie¹¹. Le propos n'est pas, ici, de développer ces deux points de vue, mais il est tout de même bon de souligner que dans la mise en œuvre de la pratique d'enseignement de la langue, les élèves peuvent être les bénéficiaires de ces connaissances. En effet, les enfants, friands qu'ils sont de l'étymologie des éléments constitutifs de leur langue maternelle, trouvent une aide non négligeable dans cette «histoire des mots» en ce qui concerne le sens, voire l'orthographe, de certains d'entre eux.

- ~ L'autre dichotomie initiée par Ferdinand de Saussure consiste en la partition effectuée entre ce qu'il nomme «la langue» par opposition à «la parole». D'autres linguistes, par la suite, dénommeront les deux aspects saussuriens de façon différente. Noam Chomsky, linguiste américain – qui ne se réclame pas de la linguistique saussurienne –, établira l'opposition compétence/performance, alors que Jean Gagnepain, chef de file de la «linguistique clinique et expérimentale», étayera son propos de clinicien en établissant le contraste idiome/entretien. Cette différenciation saussurienne constitue un apport considérable en ce qui concerne l'enseignement et elle provoque, une fois admise, une réflexion de fond sur l'enseignement de la langue.

1.2.1 Langue/Parole¹²

Paul Ricœur, reprenant les données saussuriennes, stipule que :

L'acte de parole s'oppose à l'anonymat du système. Il y a parole là où le sujet peut reprendre dans un acte, dans une instance singulière de discours, le système de signes que la langue met à sa disposition ; ce système reste virtuel tant qu'il n'est pas accompli, réalisé, opéré par quelqu'un qui, en même temps, s'adresse à un autre¹².

La langue est l'aspect du langage qui se prête à l'inventaire en considérant, d'une part, la taxinomie¹⁴ et, d'autre part, les combinaisons auxquelles elle donne lieu. Il est permis de penser que le lexique représente l'ensemble des mots possibles. C'est le potentiel de la langue ; c'est ce que Noam Chomsky dénomme la «compétence», qui est, pour lui, le savoir implicite de règles susceptibles d'engendrer des termes¹⁵.

11. Pour la synchronie, le dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé propose la définition suivante : Avant 1911 : «art de concilier, de comparer les dates». En linguistique, ensemble des faits linguistiques considérés comme formant un système à un moment déterminé de l'évolution d'une langue [opposé à diachronie]. La synchronie est une abstraction méthodologique destinée à l'étude des structures et des fonctions, indépendamment de la variation linguistique.
12. Cette première dichotomie saussurienne sera reprise, plus en détail, dans le chapitre suivant traitant des polysémies dans la langue française.
13. Ricœur, P. *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil, page 89.
14. La taxinomie est la science des lois de la classification des formes vivantes. Par extension, c'est la science des lois de la classification, que l'on retrouve dans l'idée de systémique.
15. Cette compétence s'actualise dans les actes de «parole» ou de «performance» (situations concrètes de la communication). L'apprentissage d'une langue est donc l'acquisition des structures profondes de cette langue, qui ne correspondent pas à un énoncé effectivement émis, mais qui constituent des règles d'engendrement. D'après N. Chomsky, ce qui concerne l'acquisition des modèles structuraux qui ne correspondent à aucun modèle, ce sont des universaux linguistiques dont l'être humain a une connaissance innée.

En revanche, la parole, qui est l'utilisation de la langue par un individu donné, à un moment donné, que Noam Chomsky a appelé la performance, permet à l'individu de créer; dès lors, il peut inventer des nouveaux mots, des structures syntaxiques différentes, des nouvelles façons de dire le monde. Le lexique et la syntaxe de la parole représentent l'actanciel: celui que l'individu «met en acte».

Par ailleurs, il apparaît évident que les règles de grammaire du tout-petit ne sont pas celles des adultes de son entourage. Bien sûr, le dispositif de mise en place d'acquisition de la langue par l'enfant ne peut fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui lui sert de support. Cependant, l'imitation ne saurait être qu'une explication spéculaire. Sans la structure que constituent lexique et syntaxe, le sujet ne peut créer, inventer une parole originale et irremplaçable. La liberté ne peut se concevoir sans l'ensemble de règles qui spécifie une culture, une société. «Le mot est à l'intersection de la langue et de la parole, de la diachronie et de la synchronie, du système et du procès¹⁶.» Cette assertion est fondamentale dans l'enseignement et dans la notion de norme linguistique puisqu'il est alors possible de dire que les unités que révèle l'analyse ne sont rien que des possibilités combinatoires. Tous les individus parlants, quel que soit leur degré de développement linguistique, sont – à tout moment – capables d'émettre spontanément ou de percevoir et de comprendre un nombre infini de phrases que, pour la plupart, ils n'ont jamais prononcées ni entendues. «Tout sujet possède donc certaines aptitudes, très spéciales que l'on peut appeler sa compétence linguistique¹⁷.»

En fait, ce dont il faut que les adultes, enseignants ou non, soient persuadés, c'est que «LA langue française» n'existe pas, si ce n'est dans sa virtualité, et que la didactique de la langue ne permet qu'une phénoménologie de la parole. Cela signifie que la langue n'est qu'un repère des «possibles» actualisés dans l'acte de parole dans le sens où elle est l'utilisation de la langue par un individu donné. Les implications soulevées par ces concepts saussuriens commencent seulement à se faire sentir dans l'application didactique au quotidien et remettent en cause les normes précédemment appliquées, comme garantes du système éducatif.

Ces dichotomies étant posées, il s'agit d'étudier à présent ce qui relève de la non-adéquation entre les deux faces du signe linguistique et les conséquences didactiques qui en découlent.

2. La théorie du signe linguistique

Le point de départ pour l'analyse de cette théorie saussurienne est une conception discontinue de l'objet. Il faut considérer la langue comme composée d'unités discrètes qui définissent une combinatoire¹⁸. En effet, lorsqu'on entend la langue, les unités ne sont pas données au départ. La langue se présente comme une masse indistincte qu'il faut segmenter. Comme l'écrit Saussure: «La langue présente ce caractère étrange et frappant de ne pas offrir d'entité perceptible de prime abord,

16. Saussure de, F. CLG, *op. cit.*

17. Ruwet, N. *Critique de la grammaire générative*, Paris, Plon, page 167.

18. Discrète est à comprendre ici comme «suite d'unités distinctes». *Le Grand Robert* dit qu'en linguistique: une unité discrète est une unité isolable par l'analyse et indécomposable à son niveau hiérarchique.

sans que l'on puisse douter cependant qu'elles existent et que c'est leur jeu qui la constitue¹⁹.» Cette assertion, frappée d'évidence de nos jours, n'apparaît qu'avec la théorie saussurienne tant il est vrai qu'avant le linguiste genevois, langue, langage et écriture ne formaient qu'une seule et même étude. L'écriture constituait – et constitue encore – un déterminisme supplémentaire qui se justifiait socialement, à l'époque, par le fait que l'on ne connaissait pas alors d'idiome non écrit et qu'il n'existait pas d'écriture non parlée. Cependant, sur le plan historique, cette confusion s'explique plus difficilement puisque :

- ~ d'une part, avant toute écriture existe la langue et qu'il existe des langues qui ne connaissent pas de forme écrite ;
- ~ d'autre part, dans certains pays, une majorité de la population parle sans pour autant écrire. De plus, il semble évident que l'on parle avant de savoir écrire, même si la réalité pédagogique laisse parfois douter de cette assertion...

La théorie saussurienne part du principe que le signe est un type de symbole structuré qui implique une sériation entre les éléments perceptibles. De fait, le symbole se résout à l'association de «quelque chose» de sensible à «quelque chose» d'intelligible. Le symbolisme est une condition nécessaire au signe, mais ce n'est pas une condition spécifique. Tout signe linguistique est symbole, mais la réciproque n'est pas vraie. Le signe linguistique revêt trois qualités essentielles :

- ~ la dualité, en tant que symbole, puisqu'il est formé de deux faces, différentes mais indissociables ;
- ~ l'isomorphisme de ses deux faces, comme unicité du processus de structuration ; elles ne font qu'une, comme l'avert et le revers d'une médaille ;
- ~ la réciprocité des deux faces, puisqu'il y a nécessité de chacune d'entre elles pour découper et analyser l'autre et que la confirmation de l'une se trouve dans l'existence de l'autre.

2.1 Du symbole au signe linguistique

Le passage du symbole au signe demande de franchir deux frontières :

- ~ d'une part, celle qui mènera du son au signifiant (son analysé, structuré) qui entraînera les différences de sens. Les variations de sons représentent les frontières signifiantes puisque les valeurs phonologiques seront fonction des changements de sens. Le critère de distinction se trouve dans l'autre face du signe. En effet, le principe du signifiant, c'est la structuration du son, et la pertinence, son impact sur la face signifiée. La différence de sens passe par la différence de son et inversement. Dans la langue française, les phonèmes [p] et [b] existent parce que, par exemple, les termes «poisson» et «boisson» recouvrent des sens différents. Le critère de la pertinence (différence) entre deux phonèmes est à rechercher dans le sens. Cela signifie que s'il n'y a pas changement de sens, les deux «phonèmes» n'en forment qu'un seul dans la langue étudiée ;

19. Saussure de, F. CLG, page 149. Voir le chapitre «L'apprentissage de l'orthographe».

~ d'autre part, la frontière qui fera franchir le seuil du sens pour aboutir au signifié. Ce dernier est constitué du sens analysé délimité par les marques significantes, phonologiquement constituées. Le signifié ne peut exister, ne peut être analysé, que par rapport ou grâce aux structures formelles du signifiant. Le critère de distinction du signifié constitue la dénotation.

Lorsque l'on considère le passage du symbole au signe linguistique dans l'apprentissage de la langue, il est possible de comprendre un certain nombre de difficultés de la part des apprenants, quand il leur est demandé de passer de la « chose concrète » à sa représentation de façon symbolique ou imagée. Il fut un temps où certains peuples, n'ayant jamais eu l'occasion de voir des photos, étaient très surpris lorsqu'il leur était demandé « d'accepter » que la personne représentée sur une photo puisse être un homme – ou une femme – à part entière. Ce « papier » que l'on peut déchirer, piétiner, brûler, ne pouvait se trouver associé à un être humain qui, bien sûr, se rebifferait si on lui faisait subir le même sort. Le passage de la réalité à la symbolisation ne va pas de soi. Comme le disait Jean Gagnepain : « Le mot chien ne mord pas. »

La nomination est un autre degré d'abstraction, encore moins « acceptable » que la symbolisation photographique ou dessinée qui garde un lien (bien ténu) avec le réel. Si l'accès à la symbolisation constitue une première étape d'abstraction, accepter la langue orale (ou la LSF) comme symbolisation du réel demande encore un plus grand degré d'abstraction et d'acceptation de l'arbitraire. Cette médiatisation, par le biais de la langue orale, est d'utilisation obligatoire si l'individu, aussi jeune soit-il, veut voir ses désirs comblés. Il doit se conformer à la relation entre le signifiant et le signifié, faute de quoi il ne sera pas entendu et ses besoins ne seront pas satisfaits.

En revanche, il n'en va pas de même lorsqu'il lui est demandé de passer par la langue écrite. En effet, ce moyen de communication peut tout à fait être ressenti par l'enfant comme parfaitement redondant par rapport à la langue orale et non essentiel à sa survie ! Le passage à l'écrit est loin d'être une évidence pour une partie des enfants à qui ce saut qualitatif est imposé. Certains peuples, voire certaines personnes de l'entourage, n'écrivent jamais et peuvent néanmoins vivre au sein de la communauté sociale.

Un enfant du voyage à qui l'on demandait d'apprendre à lire et à écrire expliqua que cela n'était absolument pas nécessaire, peut-être même pénalisant, puisque l'enseignant venait à l'école avec une voiture de bien moins grosse cylindrée que son père qui, pourtant, ne savait ni lire ni écrire.

L'écrit constitue une symbolisation supplémentaire. Dès lors, on pourrait établir plusieurs étapes dans l'approche de l'écrit :

- ~ tout d'abord, la réalité concrète, que l'on peut symboliser par des dessins, des photographies ou autres moyens ;
- ~ puis cette réalité (plus ou moins concrète) peut se dire et le signifiant n'a pas grande relation avec le signifié ;
- ~ enfin, dans le milieu scolaire, une autre symbolisation va devoir se mettre en place qui ne prendra en compte, dans les langues comme le français, que la partie la plus arbitraire du signe, à savoir le signifiant.

Petit à petit, l'enfant francophone apprendra que, loin de suffire, l'acceptation de tout cet arbitraire devra également s'accommoder de la partie non phonographique de la langue et qu'il devra transcrire même des éléments qu'il n'entend pas! Tout ce trajet intellectuel résumé en quelques mois ne peut être parcouru par tous les enfants sans quelques heurts et quelques réticences. Ce qui semble étonnant, c'est que ce parcours, long et complexe, semé d'embûches et de chausse-trappes, ne pose pas problème à la grande majorité des enfants apprenants!

La langue orale est composée de signes linguistiques qui diffèrent d'une langue à l'autre: cela implique qu'il n'y a pas de relation logique entre le signifiant et le signifié.

2.2 L'arbitrarité du signe linguistique

«Il ne peut y avoir de connexions naturelles entre certains sons articulés et certaines idées, car en ce sens, il n'y aurait qu'une seule langue parmi les Hommes²⁰.»

Si Saussure a proposé pour le signe une structure constituée d'un signifiant et d'un signifié, dès 1915, Peirce²¹ inclut le référent dans ce fonctionnement. Le fait que la linguistique structurale ne prend pas le référent en compte relève de la théorie au sujet de l'arbitraire du signe. En effet, si le signe n'entretient aucun rapport direct avec l'objet qu'il désigne, il ne sert à rien de rappeler cet objet dans le schéma de fonctionnement. Dans la théorie saussurienne du signe linguistique, les frontières du signifiant entraînent des variations corrélatives du signifié, mais ne donnent aucun renseignement sur l'organisation sémiologique. L'opposition phonologique peut marquer une opposition lexicale comme dans la paire minimale /Rɔ̃/ et /Rɑ̃/, «(un) rond» et «(un) rang», aussi bien qu'une opposition dans la conjugaison d'un verbe /vənɔ̃/ et /vənɑ̃/, «(nous) venons» et «venant». Les oppositions phonologiques peuvent renvoyer à une multiplicité de distinctions sémiologiques. De plus, savoir quelles sont les frontières dans la structure phonologique ne permet pas de savoir quelles sont les frontières dans la structure sémiologique; cela est la conséquence de la non-coïncidence des deux faces du signe, même si chaque face du signe trouve son critère (pertinence ou dénotation) dans l'autre face.

Rappelons la distinction entre les deux faces, signifiante et signifiée, du signe:

- ~ Les signifiés sont purement différentiels, définis non pas positivement par leurs contenus, mais négativement par leurs rapports aux autres termes du système. Leur plus exacte caractéristique est d'être ce que les autres ne sont pas.
- ~ Le signifiant linguistique, dans son essence, n'est nullement phonique. Il est incorporel, constitué, non pas par sa substance matérielle, mais uniquement par les différences qui séparent son image acoustique de toutes les autres.²¹

20. Descartes, R. *Le discours de la méthode*.

21. Peirce, Charles Sanders (10 septembre 1839-19 avril 1914) est connu comme sémiologue et philosophe américain. Il est considéré comme le fondateur du courant pragmatiste avec William James et, avec Ferdinand de Saussure, comme l'un des deux pères de la sémiologie (ou sémiotique) moderne.

22. Saussure de, F. CLG, page 164.

La langue devient un système défini entièrement négativement où seule la forme des phénomènes peut être objet d'étude. La langue est la forme et non la substance²³. Ce qui signifie que ce qui importe dans la langue, ce n'est pas le contenu, comment ou de quoi elle est constituée, mais la forme, à savoir les rapports des éléments entre eux. Le signe en tant que différence dans le système ne dit rien, c'est pourquoi il peut être souligné qu'en sémiologie, il n'y a pas de mot, il n'existe que des valeurs relatives, différentielles, oppositives. C'est en vue de sa fonction signifiante ou représentative que la langue est articulée.

2.2.1 Arbitraire relatif/Arbitraire absolu

Pour ce qui concerne la didactique, il s'avère utile de s'arrêter sur le principe de la non-coïncidence des deux faces du signe et de distinguer l'arbitraire relatif de l'arbitraire absolu. Cela permettra de comprendre certaines difficultés d'appréhension de la part des élèves, en particulier en ce qui concerne l'aspect «signifiant» de la numération (c'est-à-dire comment elle se dit, s'énonce dans la langue). À son sujet, on peut, jusqu'à un certain point, parler de signe arbitraire ou de signe immotivé²⁴.

Cette idée d'arbitrarité du signe linguistique est parfois mal acceptée par le sujet parlant qui ne considère le signe que comme le nom de la réalité telle qu'elle existe et a été nommée avant lui. L'adjectif «arbitraire» revêt ici le même sens que «conventionnel» ou encore «immotivé» et la thèse de l'arbitraire du signe n'est que la conséquence de la définition de la langue comme un code institutionnel. L'arbitraire se situe dans le découpage de la réalité que nous propose chaque langue. Il n'existe pas de rapport logique entre le signifiant et le signifié du signe linguistique. Il est possible de comparer le signe à une feuille de papier qui comporte un recto et un verso. Il est impossible de dissocier l'un de l'autre, mais il (peut) n'existe(r) aucune relation entre les deux. Cette assertion saussurienne (suivie par bien d'autres linguistes) déroute quelque peu les enfants qui cherchent souvent à établir des liens entre les signifiants et les signifiés qu'ils rencontrent. Tous les adultes ayant en charge des enfants ont, un jour, été surpris alors qu'ils leur demandaient de trouver le mot le plus long qu'ils connaissaient de les entendre répondre: le train. Pour l'apprenant, il doit exister un rapport entre «le mot et la chose» ou, plus scientifiquement, entre «le signifiant et le signifié». Il convient toutefois de distinguer deux types d'arbitraires:

~ **L'arbitraire absolu.** La relation que les enfants établissent ou essaient d'établir entre le signifiant et le signifié apparaît clairement dans la proposition du mot le plus long comme étant «(le) train». Mais, pour la plupart des termes utilisés dans quelque langue que ce soit, aucune logique ne se dégage intrinsèquement du rapport des deux faces, signifiante et signifiée. Rien dans l'organisation du signifiant ne peut laisser présager la correspondance d'un signifié. L'évidence de cette assertion apparaît lorsque l'on passe d'une langue à une autre et que les signifiés peuvent, parfois, se recouvrir alors que les signifiants sont complètement différents.

23. Voir ce qui est écrit, à ce propos, dans le chapitre IV, traitant des polysémies.

24. Le mot arbitraire appelle aussi une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant [...]; nous voulons dire qu'il est immotivé, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité. Saussure de, F., CLG, page 98.

~ **L'arbitraire relatif.** Il arrive, cependant, que certains linguistes fassent mention des onomatopées, mais si d'aucuns soutiennent que les idéophones existent dans les langues, cette assertion ne peut être que difficilement recevable si l'on opère des comparaisons entre diverses langues. Cependant, certains arbitraires absolus peuvent donner naissance à des arbitraires relatifs plus aisément mémorisables pour les apprenants. Rien ne prédispose «(la) pomme» /pɔm/ à représenter le fruit connu en anglais sous le signifiant *apple*, ou l'allemand *apfel*. Il en est de même pour: /pwar/, /frez/, /frūbwaz/, /māg/, /myr/, /pryn/, /səri z/ ou /banan/, à savoir: (la) poire, (la) fraise, (la) framboise, (la) mangue, (la) mûre, (la) prune, (la) cerise, ou (la) banane.

Ces noms de fruits constituent des arbitraires absolus. Mais, si un francophone veut signifier l'arbre d'où proviennent ces différents fruits, il lui sera possible d'ajouter systématiquement le suffixe [je]. La langue française accepte donc: le pommier, le poirier, le fraisier, le framboisier, le manguiier, le murier, le prunier, le cerisier ou le bananier. Si le locuteur ajoute un même élément signifiant pour obtenir un ajout semblable au signifié, l'apprentissage devient, dès lors, plus systématique, plus logique, donc plus aisé. Le signifiant entretient avec le signifié des relations d'arbitraire relatif.

Mais, la langue ne saurait se satisfaire de ces régularités et l'[abrickoje], pas plus que le [pejje]²⁵, n'existent, sans mentionner le plaqueminer, dont le signifiant ne rappelle en rien le fruit qu'il produit, à savoir le kaki ou encore l'actinidia qui porte les kiwis.

Ces exemples (même s'ils connaissent des exceptions) montrent, au premier abord, que l'arbitraire relatif peut sembler plus aisé à «trouver», voire à mémoriser, mais une étude plus approfondie vient tempérer la permanence de la logique.

3. L'aspect linguistique de la numération

Si les deux concepts, d'arbitraire absolu et d'arbitraire relatif, existent dans la langue, il semble logique que ces deux notions aient des répercussions sur l'apprentissage de cette langue. L'apprentissage de la numération, qui est une base de connaissances indispensable aux enfants pour pouvoir effectuer quelque opération mathématique que ce soit, et même pour être autonome dans la vie de tous les jours, va pâtir de ces arbitrarités. Dans un premier temps, il convient d'étudier ce qu'il en est de l'aspect linguistique de la numération dans des langues proches de la nôtre afin de mettre en exergue le fonctionnement des signifiants dans la numération en français, tant il est vrai que l'aspect signifié recouvre les mêmes réalités dans les différentes langues étudiées et que, pour certaines langues, l'aspect graphique de la numération, en chiffres, revêt une certaine universalité.

25. «abricoier» et «pêchier»

L'étude des langues, en général ou d'une langue en particulier, montre de façon assez évidente que la langue n'est pas plus fondement qu'elle n'est objet; de fait, elle est médiation. Elle est le médium, le milieu dans lequel le sujet se pose et le monde se montre. Comment, dès lors, l'enfant se positionnera-t-il face à l'arbitraire de la langue confronté à la logique du réel?

3.1 Exemples des signifiants de la numération dans les langues étrangères

L'apprentissage de la numération en français pose, assez fréquemment, un certain nombre de difficultés pour les jeunes apprenants. Qu'en est-il dans les autres idiomes, qu'ils soient parlés par nos voisins européens ou qu'ils aient eu droit de cité sur les territoires francophones en un temps où les langues régionales n'étaient pas encore bannies, avant que d'être derechef en odeur de sainteté, grâce aux directives européennes²⁶?

3.1.1 En anglais

Les signifiants de la numération doivent être considérés comme arbitraires absolus jusqu'à *twelve* (c'est-à-dire douze) inclus, puisqu'on retrouve la même inadéquation linguistico-mathématique qu'en français en ce qui concerne: *one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven* (et *twelve*). À partir de ce nombre, l'arbitraire devient relatif puisque l'appartenance à la série est marquée par le suffixe «-teen»: *thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen*, et *nineteen*. C'est ce suffixe qui a donné le terme pour le vocable qui pourrait se traduire par «les adolescents», puisque, en anglais, ils sont appelés les *teen-agers*.

Pour les dizaines, la langue anglaise aura également recours à des arbitraires relatifs, puisque les enfants – ou tout autre apprenant – pourront faire fonctionner leur logique en ajoutant «-ty» aux chiffres d'ores et déjà connus, avec quelques divergences cependant: «*twenty, thirty, forty, fifty, seventy, eighty* et *ninety*».

3.1.2 En allemand

Le rapport linguistico-mathématique présente le même type d'arbitraire jusqu'à *zwölf* (douze), puisque aussi bien «*eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf* (et *zwölf*)» doivent être classés parmi les arbitraires absolus alors qu'une certaine logique semble s'installer pour les nombres suivants. En effet, comme dans la langue anglaise, la présence du suffixe *zehn* indique la place du nombre entre *zwölf* et *zwanzig* (vingt), à savoir: *dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn*. Il en sera de même pour rendre compte des dizaines, puisque la logique peut fonctionner pour trouver ou comprendre: *zwanzig, dreißig* (où le suffixe *-zig* se transforme en *-ßig*), *vierzig, fünfzig, sechzig, siebzig, achtzig* et *neunzig*.

26. Voir la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

3.1.3 En espagnol

La numération présente des arbitraires absolus jusqu'à *diez* (dix) inclus, puisque la suite des premiers chiffres se présente comme suit: *uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez*. Ensuite, les nombres qui suivent le chiffre représentant le «dix» français (*diez*) peuvent se reconnaître à leur terminaison phonique en [e]: *oncə, docə, trecə, catorce, quincə*. La suite demande la juxtaposition, une recomposition, de la dizaine et des unités: *diez y seis* (dix et six), qui s'apocope en *dieciséis*. La même chose s'applique jusqu'à dix-neuf: *dieciséiete* (dix et sept), *dieciocho* (dix et huit)...

En ce qui concerne les signifiants des dizaines, il est possible de les identifier grâce à leur terminaison en [a], exception faite de la dizaine *veinte* (vingt). Les dizaines suivantes sont: *treinta, cuarenta, cincuenta, sesenta, setenta, ochenta* et *noventa*... Ce sont donc des arbitraires relatifs puisqu'une certaine logique semble animer ces signifiants par rapport aux signifiés.

3.1.4 En basque

La numération se construit en base vingt qui se dit *bosoi*. C'est un signe linguistique considéré comme un arbitraire absolu, mais qui suit la logique linguistico-mathématique en ayant recours à des arbitraires relatifs ensuite, à savoir: *bosoi ta bar* pour «vingt et un», *bosoi ta hainebar* pour «trente et un» (littéralement «vingt et onze»), *beri bosoi* pour «quarante», soit «deux vingt», *berropi ta hainebar* pour «cinquante et un», littéralement «deux vingt plus onze», etc.

3.1.5 En breton

La base *daou* (vingt) sert également de point de départ. De un à dix, le comptage s'effectue comme suit: *unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec'h, seizh, eizh, nav, dek*. Comme pour les autres langues dont il a été fait mention, la numération pour la première dizaine relève donc de l'arbitraire absolu, mais peut-il en être autrement?

Pour les nombres de onze à dix-neuf, la permanence du suffixe *zek* permet de les considérer comme des arbitraires relatifs. Ils sont reconnaissables par l'apprenant grâce au suffixe commun et se diront: *unnek, daouzek, trizek, pevarzek, pemzek*, etc.

En ce qui concerne les dizaines, le système propose: *ugent* pour «vingt», *tregont*, puis *daou-ugent* pour «quarante» (littéralement deux fois vingt), *hanter-kant* pour «cinquante» (c'est-à-dire, mot à mot, cent divisé par deux), *tri-ugent* pour «soixante», soit «trois multiplié par vingt», *dek ha tri-ugent* pour «le soixante-dix français», soit dix plus trois fois vingt, *pevar-ugent* pour «quatre-vingts». On retrouve, pour ce nombre, la même construction de signifiants pour le même signifié qu'en français, mais, en breton, cela semble logique. Enfin, le quatre-vingt-dix se construit pour donner: *dek ha pevar-ugent* (dix plus quatre-vingt).

Les exemples de numération en basque et en breton permettent de comprendre la raison pour laquelle la numération en français est tantôt en base dix, tantôt en base vingt. De fait, la langue française a puisé dans ses diverses langues régionales pour établir la suite utilisée aujourd'hui.

Ces quelques exemples montrent que la première dizaine de chiffres relève des arbitraires absolus²⁷. En revanche, dans les langues entraperçues, la construction linguistique de la majorité des nombres suivants (qu'il s'agisse des dizaines ou de la construction des nombres intermédiaires, entre dix et vingt) suit une certaine logique qui permet de les classer comme relevant de l'arbitraire relatif.

4. La numération en français

Après avoir étudié rapidement les signifiants correspondant à la numération dans des langues que nous côtoyons plus ou moins régulièrement, ou qui ont marqué notre langue à propos de l'aspect linguistique de la numération, il va maintenant être question de ce qui se passe dans notre propre idiome.

Le cycle des apprentissages fondamentaux, qui correspond aux enfants de cinq à huit ans, est «fondé sur la langue et le sens»; on pourrait penser, comme certains, que les irrégularités de la langue française sont pittoresques et intéressantes en ceci qu'elles permettent d'attirer l'attention sur les régularités qu'autrement on ne verrait pas²⁸, mais qu'en est-il des appréhensions des enfants face à ces signifiants?

En mathématique, et dans la numération en particulier, l'arbitraire absolu se conjugue avec l'arbitraire relatif et la rencontre successive et croisée de ces deux types de relations trouble parfois (souvent?) la logique linguistique de l'apprenant, allant même jusqu'à lui interdire l'accès à la numération ou, pour être plus précis, à l'aspect linguistique de la numération. Un enfant de cinq ans peut se montrer capable d'écrire la suite (logique) des chiffres et nombres en français et être incapable de la «dire», de «l'oraliser».

En effet, il appert que les signifiants des chiffres et des nombres, en français, peuvent être considérés comme des «arbitraires absolus» jusqu'à /sɛz/ (seize) inclus. Les enfants qui ont compris que «onze» équivaut à «dix plus un» disent parfois:

~ /œz/ «unze», /døz/ «deuze», /tʁwa z/ «troize», /kɑtʁɛz/ «quatreze», etc.

~ ou encore «dix un», «dix deux», «dix trois»...

L'adulte se révèle, peut-être, capable de reconnaître ou d'entrapercevoir le «un» dans «onze», le «deux» dans «douze», voire le «trois» dans «treize», mais, ce sont des constructions de l'esprit de personnes qui savent compter, pas des réflexes d'enfants en apprentissage.

27. Une exception pourrait se trouver dans la numération en langue khmère qui connaît des signifiants qui relèvent de l'arbitraire absolu pour les cinq premiers chiffres: *muoy, pil, bey, buon, pram*. Mais les signifiants sont ensuite associés pour les chiffres suivants: ainsi «six» se dira «cinq plus un», et la suite sera: *pram muoy, pram pil, pram bey, pram buon*. *Dàp* (dix) est, de nouveau, un arbitraire relatif mais permet de construire les nombres suivants.

28. Voir Baruk, S. (1997). *Comptes pour petits et grands*, Magnard.

Les exemples du fonctionnement enfantin, tant sur le plan mathématique que d'une recherche de logique linguistique, montrent comment les petits apprenants font équivaloir le nombre à ce qu'ils savent de la dizaine (que Condorcet proposait d'écrire «dixaine», qui se prononce /dizɛn/ puisque l'on écrit bien «deuxième» avec une prononciation semblable du phonème [z]: /døzjɛm/...). Les enfants ont tendance à privilégier la comparaison comme mécanisme régulateur.

Ces différentes remarques, concernant l'apprentissage oral de la numération en français, se trouvent confirmées et mises en exergue lorsque l'on observe les apprenants sourds, enfants ou adultes, occupés à se familiariser et à trouver des logiques de fonctionnement dans les arcanes de la numération française, à l'oral. Ils éprouvent, en général, beaucoup de difficultés à mémoriser ces éléments signifiants parce que ceux-ci n'entretiennent aucune relation logique avec leur signifié. Pour eux, la difficulté arrive beaucoup plus tôt que pour les apprenants n'éprouvant pas de difficulté d'audition, puisqu'ils ne peuvent faire appel qu'à leur mémoire pour connaître les signifiants des chiffres jusqu'à «seize» sans modèle auditif présent. Ensuite, les apprentissages se révèlent également différents car :

- ~ «17» est accessible parce que ce nombre relève de l'arbitraire relatif. En effet, l'opération «d'addition» effectuée dans le signifié (10 + 7) se retrouve dans le signifiant: /dissɛt/.
- ~ «18» semble présenter le même type de rapport entre le signifiant et le signifié pour un entendant; en effet, la somme des signifiés (10 + 8) apparaît dans le signifiant, à l'exception de ce qu'il est convenu d'appeler «la liaison». L'enfant – voire l'adulte – sourd aura tendance à oraliser [dizɥit] selon la logique linguistique des sommes de signifiants et non /dizɥit/... Ce nombre semble relever pour l'entendant de l'arbitraire relatif, mais présente cependant une difficulté si l'on ne met en jeu que la logique de la langue orale.
- ~ «19» /diznœf/ et non [disnœf]; se retrouve, ici, la même difficulté pour l'oralisation de ce nombre.
- ~ «20» /vɛ̃/ est un arbitraire absolu et il s'avère bien difficile de le trouver si on essaie de faire fonctionner la seule logique, alors que nous avons vu que dans d'autres langues, ce nombre est assez souvent formé des signifiants connus auparavant dans la numération. Ce terme vient du latin populaire *vinti*, qui est la contraction de l'ancien terme *viginti*; la lettre «g» est étymologique et a été surajoutée à la forme normale et populaire, qui s'orthographiait initialement *vin*t, qui présentait des similitudes avec la conjugaison du verbe «venir» et qui, par là, compliquait quelque peu la lecture.
- ~ «21» peut être considéré comme un arbitraire relatif; en effet, la somme des nombres, effectuée au niveau du signifié (20 + 1), est perceptible dans le signifiant; cependant, la suite de la numération française montre que cette logique s'arrête relativement rapidement parce que si les signifiants suivent le même schéma pour: trente **et** un, quarante **et** un, cinquante **et** un, soixante **et** un (nous reviendrons sur le cas de 71), lorsque l'on arrive à «81», le signifiant est /katrævɛ̃œ/ et non [katrævɛ̃tœ̃]. Cela s'explique, mathématiquement

parlant, puisque le nombre est le résultat d'un produit (4×20) et que, si l'appellation de ce nombre était «logique» par rapport à «vingt-et-un», et que le signifiant était «quatre-vingt et un», cela reviendrait à multiplier «vingt et un» par quatre et le résultat serait «quatre-vingt-quatre». Cela ne devient plus mathématiquement possible. Mais lorsque l'on s'arrête sur ce qui semble «un allant de soi», les difficultés des élèves qui réfléchissent se comprennent aisément. Cela présente, de nouveau, un exemple, dans lequel les enfants qui font ce que les adultes leur demandent, sans manifestation de réflexion plus avant, sont plus à même de «réussir» et entérinent plus aisément la numération d'un point de vue linguistique que leurs congénères qui réfléchissent, qui se posent des questions et qui n'obtempèrent pas systématiquement à la demande de l'adulte.

- ~ de «22 à 29», les relations entre les signifiants et les signifiés semblent logiques. La numération, en langue française, se compose là d'arbitraires relatifs. Il en sera de même pour toutes les dizaines, jusqu'à ce que l'apprenant arrive à soixante-dix.
- ~ «70», une étude historique nous apprend que «soixante-dix» est présent dans la langue depuis 1165, sous la forme «seisante dis». D'aucuns préconisent d'employer «septante» comme le font les Belges ou les Suisses francophones. Le dictionnaire Littré (à la fin du XIX^e siècle!) dit: «Septante, quoique bien préférable à soixante-dix puisqu'il est dans l'analogie de quarante, cinquante, soixante, n'est guère utilisé que par des personnes appartenant au midi de la France. Il serait à désirer qu'il revînt à l'usage et chassât soixante-dix²⁹.» Cependant, il n'en sera rien. Le dictionnaire Robert précise que: «Septante» est une réfection qui date de 1240 de «*setante*» (apparu en 1120) du latin populaire «*septanta*», abréviation du latin classique «*septuaginta*», et reste en usage aujourd'hui, dans la partie de la France allant de la Belgique à la Provence; il est normal en Belgique et en Suisse romande³⁰.»

Le rapport syntaxique entre les éléments constitutifs de ce terme est mathématiquement normé, tandis que l'on assiste à une complète distorsion entre le principe du chiffre et la manière dont la langue orale désigne le nombre; c'est une matérialisation conceptuelle à la base dix.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, il est à remarquer que, jusqu'à ce nombre, il était demandé à l'élève de s'exprimer sous forme de «sommés» effectuées entre la dizaine et l'unité, avec ou sans élément de coordination (puisque l'on doit dire «vingt-et-un» mais «trente-trois»). Arrivé à soixante-dix, l'apprenant devra effectuer la «somme» au niveau de la dizaine elle-même. Il est possible d'opter pour un apprentissage s'appuyant sur une logique linguistico-mathématique en proposant d'employer «septante», «octante» et «nonante» aux élèves (dits) en difficulté (aux besoins éducatifs particuliers, selon la nouvelle appellation et chez qui la logique linguistique prime). Cependant, d'autres difficultés peuvent apparaître qui n'incitent pas à poursuivre l'expérience:

29. Littré, E. (1878). *Dictionnaire de la langue française*, article «septante».

30. Le Robert (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*.

- ~ d'une part, il faudra que les enfants, de toutes façons, à un moment donné de leur scolarité, ou de leur existence, acceptent l'arbitrarité de ce signe et basculent dans l'appellation commune dans leur pays d'appartenance;
- ~ d'autre part, des parallèles entre «septante», «octante», «nonante» et les mois de «septembre», «octobre» et «novembre» s'établissent dans leurs esprits et se heurtent au fait que ces mois ne sont pas les «septième, huitième et neuvième» mois de notre année actuellement, même si cette distorsion linguistique s'explique historiquement.
- ~ «80», «quatre-vingts» rappelle qu'il fut un temps où les ancêtres des apprenants d'aujourd'hui comptaient en base «vingt», représentant les doigts des deux mains et ceux des deux pieds, comme c'était le cas en breton ou en basque notamment. Cela montre que l'abbé Grégoire n'a pas réussi entièrement son œuvre de destruction des patois ou des langues régionales et que nous en avons encore des traces dans le français actuel³¹.

La régularité de la base «dix» ne semble pas s'inscrire dans la construction de la conceptualisation de la numération de position en français. Les Parisiens connaissent bien l'hôpital «des Quinze-vingts» fondé par Saint Louis afin qu'il loge et nourrisse «trois cents» chevaliers auxquels les Sarrasins avaient crevé les yeux. La littérature donne également des exemples de ces usages, puisque Monsieur Jourdain s'adressant à Dorante parle de la somme de «six-vingts louis».

«Quatre-vingts» est à considérer comme un arbitraire relatif puisque le locuteur peut trouver une certaine logique entre les éléments signifiants et les éléments signifiés. Cependant, le signifiant de ce nombre pose problème aux enfants parce qu'il ne se construit pas selon la même logique linguistico-mathématique que les nombres précédents ou suivants. Jusqu'à ce nombre, la dizaine se formait, peu ou prou, à partir du chiffre: trois correspondait à trente, quatre à quarante... À quatre-vingts, il faut que l'enfant «accepte» que cette dizaine ne soit non seulement pas formée sur «huit», mais également que, dans l'oralisation, le locuteur doive «effectuer un produit» et non plus une «somme» comme pour la dizaine précédente.

Serait-il préférable d'utiliser l'ancien «octante»? Le dictionnaire historique *Le Robert* signale que ce terme est également une réfection de l'ancien français «oitante» et que, à la différence de «septante» et de «nonante», «octante» n'est pas non plus utilisé en Belgique et en Suisse. Son signifiant équivalent, en Suisse, est «huitante», il s'agit même du terme officiel dans le canton de Vaud. Ce terme a vieilli et c'est dommage, car il entrait dans la série: cinquante, soixante... et disait en un mot ce que l'on dit en deux.

31. Le 4 juin 1794, l'abbé Grégoire présente son rapport sur: «La nécessité et les moyens d'anéantir le patois et d'universaliser l'usage de la langue française»; Balibar, R. [1985]. *L'institutionnalisation du français: essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France; ou encore Hermon-Belot, R. [2000]. *L'abbé Grégoire, la politique et la vérité*, Paris, Seuil.

~ «90», «quatre-vingt-dix» a remplacé «nonante» issu de «*nunante*» (1112) lui-même provenant du latin «*nonaginta*». *Le Grand Robert historique* précise que, dès 1680, «nonante» est remplacé par «quatre-vingt-dix» déjà prescrit par Vaugelas³². En Belgique et en Suisse, l'assemblage «quatre-vingt-dix» est considéré comme une anomalie. /kɑtrɑvɛ̃diz/ peut sembler logique et être considéré comme un arbitraire relatif, puisque le signifié mathématique effectuée des opérations qui se retrouvent dans le signifiant. De même, pour un élève acceptant la norme scolaire (et ici linguistique), non seulement il n'y a pas de difficulté, mais il peut même trouver un rapport entre le signifiant et le signifié. Cependant, pour un élève qui recherche une logique, la difficulté se trouve entre ce qu'il perçoit au niveau du signifiant et ce qu'il doit transcrire au niveau des chiffres.

Recadrage pédagogique

Si les élèves se basent sur leur logique pour intégrer la forme linguistique de la numération en français, ils se heurtent à des difficultés qui peuvent, par la suite, provoquer des blocages tant leur cohérence interne se trouve bafouée par les signifiants de certains nombres.

De plus, il est de coutume de «proposer» aux enfants des «dictées de nombres» dès la classe de première année de l'école primaire. En effet, à ce stade de leur scolarité, les petits habitants des pays francophones sont censés maîtriser la numération jusqu'à quatre-vingt-dix-neuf inclus.

Dans une classe de première année de l'école élémentaire, un enseignant, après avoir préparé les élèves à l'exercice, dicte le nombre : /kɑtrɑvɛ̃kɛz/. Un des élèves, entendant parfaitement les éléments signifiants constitutifs de ce nombre, ne le «déconstruit» pas comme le ferait l'adulte «qui sait». À la différence du maître, il a une visée essentiellement sémiologique et transcrit les différents sèmes qui correspondent à ce qu'il entend et propose la suite : 4 20 15 qui ne correspond en rien à ce que l'on attend de lui, mais qui est en tous points conforme à la réception du signifiant : /kɑtrɑvɛ̃kɛz/.

Comme l'écrit Joëlle Réthoré dans l'un de ses articles¹ : «L'énonciateur est capable de faire surgir (des) images quand il le veut, il présume qu'il en va de même pour son interlocuteur. En parlant, il s'attend à produire dans l'esprit de ce dernier une image comparable à la sienne, un signe par ressemblance.»

1. Réthoré, J. (1988). *La sémiotique linguistique de C. S. Peirce: propositions pour une grammaire phanéroscotique*, Université de Lille III, page 426.

32. Vaugelas: 1585-1650.

Dans cette assertion, l'auteure parle des représentations possiblement divergentes du locuteur et du récepteur du signe linguistique; ces divergences, voire cette impossibilité du locuteur (adulte/enseignant) à se représenter une image sous la forme d'une transcription graphique différente de la sienne par un récepteur (enfant/élève), sont omniprésentes dans la relation pédagogique.

À cette enseigne, il est remarquable de constater que beaucoup de recherches en didactique des mathématiques ne soulignent pas – voire ne prennent absolument pas en compte – les difficultés « linguistiques » de la numération en français et parlent la plupart du temps « de l'écriture et de la lecture des nombres » en ne dissociant pas les difficultés présentées par l'une et l'autre des composantes des nombres.

Labinowicz en 1985 signale que, en mathématique : « Les procédures pour lire et écrire sont basées sur la notation plus que sur le sens numérique... » Il note ensuite que pour lire les nombres, l'enfant les organise en les groupant spontanément en tranche de deux ou de trois chiffres du nombre ; il paraît évident que la lecture – la mise en évidence linguistique – et l'écriture des nombres ne relèvent pas de la même compétence.

Il s'ensuit qu'il est extrêmement important que les difficultés d'approches de la numération française à l'oral et à l'écrit soient considérées séparément.

La notion saussurienne d'arbitrarité du signe linguistique et les différences faites entre ce qui relève de l'arbitraire absolu et ce qui découle de l'arbitraire relatif permettent aux enseignants de prendre conscience de la difficulté devant laquelle se trouvent un certain nombre d'élèves. C'est notamment le cas lorsqu'ils essaient de mettre en œuvre une cohérence logique et qu'ils « réussissent » cependant à établir un rapport entre le signifiant et le signifié qui n'existe pas aussi rationnellement qu'ils seraient en droit de l'attendre dans un certain nombre de cas.

Pour démontrer les applications possibles de la mise en œuvre de l'arbitrarité du signe linguistique à l'enseignement, il aurait été possible de prendre des exemples dans d'autres domaines que les mathématiques.

~ Par exemple, les cas de dysfonctionnement de la logique dans le domaine de la conjugaison sont nombreux en français et posent des difficultés aux enfants les plus rigoureux. Quel enseignant n'a pas rencontré des « *ils sontaient » à la place de « ils étaient » tant il est vrai que le modèle du singulier peut être suivi pour l'équivalent pluriel ? /ilɛ/ à l'imparfait se conjugue sous la forme /ilɛtɛ/, lorsque l'enfant fait fonctionner sa logique linguistique, il « crée » l'imparfait sur ce modèle : /ilsɔ/ donc /ilsɔtɛ/. Il en est de même pour la morphologisation des noms ou des adjectifs au genre féminin. Pourquoi doit-on dire « un pantalon vert et une jupe verte » mais pas « un pantalon noir et une jupe noire » ? À la réflexion,

il est évident que l'enfant qui ne sait pas encore écrire la langue entend la même terminaison dans les deux adjectifs de couleur et que la logique de l'oral pourrait faire penser que les deux féminins se construisent de la même façon.

- ~ La difficulté des pluriels auditivement irréguliers se conçoit également tout à fait lorsque l'on songe à l'absurdité des correspondances entre « un cheval/des chevaux » qui fonctionne également pour « un journal/des journaux », « un canal/des canaux » mais pas dans « un carnaval/*des carnavaux » ni pour « un festival/des festivaux », encore moins dans « un joyal/des joyaux » et que, pour couronner le tout, « un bal » ne constitue pas le singulier de « des baux ».

Par ailleurs, il apparaît, selon l'Académie, que le terme « cérémonial » n'a pas de pluriel bien défini. L'usage hésite entre des cérémonials et des cérémoniaux ! Il balance également avec « un final » dont le pluriel, un temps exigé, en « des finals » pourrait à présent se trouver morphologisé en « des finaux » ! La langue évolue, et c'est heureux puisqu'au XVII^e siècle, il était de coutume d'employer les pluriels en « aux » dans : « des combats navaux », « des défauts fataux » ou encore « des liens nataux ».

Un dernier exemple finira de convaincre de l'illogisme de l'attribution des marques du pluriel, puisque si l'adjectif « banal » devient « banals » au pluriel, il n'en va pas de même si ce terme se rapporte à la féodalité et non à l'absence d'originalité ; il prendra alors le pluriel ancien en *-aux*. Et l'on se doit de dire et d'écrire : des fours banaux, ou encore des moulins banaux.

- ~ D'autres exemples de l'utilisation des chiffres et des nombres en français peut laisser perplexes celui ou celle qui prend un peu de temps pour y réfléchir. Si l'on demande à n'importe quel francophone la ou les façons d'oraliser « 1 », il y a fort à parier que sa réaction première sera l'étonnement, puis il prononcera :
 - ~ /*œ̃*/, si ce phonème appartient à son idiolecte et /*ɛ̃*/ si ce n'est pas le cas. Voilà déjà deux réalisations orales contingentes. *Comme dans « un tableau », par exemple. Cependant, bien d'autres sont possibles ;*
 - ~ /*œ̃n*/ ou /*ɛ̃n*/ si le phonème initial du mot ainsi déterminé est un phonème vocalique comme dans « un élève », par exemple. Cette différenciation aura, comme il sera montré plus loin, des conséquences au niveau orthographique ;
 - ~ /*as*/ si l'on joue aux cartes. Le jeu de bataille est le jeu de cartes avec lequel les enfants sont mis en contact le plus précocement. Or, il s'avère que dans ce jeu, il faut accepter que ce qui a été appris de haute lutte à l'école soit bafoué par les règles du jeu. En effet, l'institution scolaire

demande aux enfants de classer les chiffres du plus petit au plus grand et dès lors, il est évident que dix est plus conséquent, plus fort, représente un plus gros chiffre par rapport à «un». Cependant, dans le jeu de bataille, le «un» dénommé «l'as» est la carte la plus valorisée et l'emporte sur toutes les autres, que ces dernières comportent des chiffres ou des figures pourtant nettement plus brillantes plus colorées, plus attirantes que le chiffre «un»!

~ (le) premier /pʁəmje/ ou (la) première /pʁəmjeʁ/, très souvent. Aussi bien lorsque «1» se trouve dans des écrits dans lesquels il sert à positionner les éléments les uns par rapport aux autres que sur le levier de vitesse de la voiture, que pour désigner la classe dans laquelle étudie tel ou telle élève, etc.

~ premièrement /pʁəmjeʁəmā/, dans une énumération;

~ on oralisera «1» comme quand on voit écrit les chiffres 3 ou 15 (/tʁwa/, trois ou /kɛz/, quinze), lorsqu'on lit l'heure sur une pendule ou sur une montre. Comment s'étonner de la difficulté des enfants à «apprendre à lire l'heure» quand l'école (avec raison) lui a appris, lui a fait mémoriser que «1» s'oralise «un» et que, d'un seul coup, dans une seule circonstance de la vie quotidienne, il sera appelé (obligé) à oraliser ce même chiffre complètement différemment. Lorsque les aiguilles d'une montre se trouvent toutes deux sur le chiffre 1, le locuteur se doit d'annoncer qu'il est treize heures cinq!

Il est possible de s'interroger de la même façon sur le chiffre «deux» qui sera oralisé de façons encore plus complexes que le «1» puisqu'il faudra considérer les utilisations mathématiques comme «demi» dans $\frac{1}{2}$, ou encore «(au) carré» dans 10^2 .

Les enfants ne sont pas les épigones linguistiques des adultes et ils s'essaient bien souvent à mettre «du sens et de la logique» sous des vocables en cours d'apprentissage afin de soulager leur mémoire; dès lors, ils s'essaient à des proviègements qui respectent la morphologie du modèle, ce qui les entraîne à utiliser une grammaire et une rhétorique intelligibles, mais non adéquates normativement. L'arbitrarité du signe empêche la mise en lien logique et «intelligente» du signifiant et du signifié. Lorsque ces particularités de notre langue ont été bien prises en compte par les adultes, les «difficultés» des élèves à intégrer la numération en français ou tout autre apprentissage relevant de l'arbitraire absolu ne sont plus considérées de la même façon. Ces réticences enfantines forcent même l'adulte à «faire un arrêt» sur ce qu'il utilise régulièrement, sans pour autant y avoir vraiment réfléchi auparavant.]

Chapitre IV

De la dichotomie de la langue aux phénomènes de synonymie et de polysémie

1. Langue/Parole¹

Dans l'ouvrage attribué à Ferdinand de Saussure², une des grandes révélations linguistiques consiste en la dualité qu'il a établie entre deux concepts jusqu'alors indissociés : la langue et la parole. C'est ce qu'il est convenu d'appeler «la dichotomie saussurienne», qui distingue, d'un côté, ce qui relève de la partie sociale de notre moyen d'expression privilégié et, de l'autre, la part de subjectivité qui permet à tout individu de l'utiliser à ses propres fins.

Le terme de «dichotomie» vient des deux racines grecques «*dicho*», qui signifie «en deux³», et «*tomos*⁴», qui équivaut au verbe français «couper». Cela signifie que les deux éléments constitutifs de cette dichotomie sont différents, mais indissociables. De fait, il ne pourrait exister de langue sans parole et inversement puisque l'une (la parole) vient nourrir l'autre (la langue). Une fois utilisée, la parole renforce l'existence et les variétés de la langue. C'est ce va-et-vient incessant qui constitue notre moyen de communication privilégié.

1.1 La langue

Elle représente une compétence partagée par les individus utilisant un même idiome. C'est ce qui fait qu'il existe une intercompréhension entre les divers locuteurs francophones, par exemple. Elle est anhistorique, ce qui signifie que le fait de langue

1. Cet aspect de la linguistique a déjà été abordé, d'une façon quelque peu différente, dans le chapitre III, page 59.
2. Saussure de, F. *Cours de linguistique générale*, édition critique de Tullio de Mauro, Paris, Payot.
3. Élément du grec *dikho-*, de *dikha* «en deux», de *dis* «deux fois» Exemples : dichogame, dichogamie ; Dictionnaire électronique Le Grand Robert.
4. Éléments, du grec *-tomos* et *-tomia*, radical *temnein* «couper, découper», marquant une ablation, incision, opération, ou une division, une section.

ne tient compte ni de la situation ni du contexte dans lequel elle peut être utilisée. Elle est constituée de tout ce qui a déjà été utilisé par les locuteurs précédents et son étude se fait :

- ~ d'une part, grâce au lexique que l'on consulte dans le dictionnaire ;
- ~ d'autre part, à travers la syntaxe qui est expliquée par les livres de grammaire. S'il est un lieu où s'exerce la norme, il ne peut être que dans l'étude de « la langue » au sens saussurien du terme. Elle constitue un fait social par excellence.

1.2 La parole⁵

En revanche, cette dernière, selon Saussure, se distinguerait en trois points de la langue : elle est l'exécution de la langue qui est une institution. De fait, la parole est le fruit de l'utilisation de la langue par un individu donné. À ce titre, elle apparaît donc – second point – comme individuelle alors que la langue est sociale et, enfin, si la langue connaît des règles strictes qui en font un outil de communication, la parole apparaît comme étant plus libre et plus sujette à diversion que la langue. Cela explique qu'elle intéresse non seulement les linguistes et la linguistique, mais également d'autres sciences humaines qui lui ont été associées pour rendre compte de la diversité des faits de parole face à l'unicité normative de la langue. Cette utilisation individuelle de la langue intéresse alors :

- ~ la sociologie, avec la sociolinguistique encore appelée la sociologie de la langue, qui étudie les faits de parole en relation avec l'appartenance sociale des individus qui l'utilisent. C'est dans ce cadre que seront étudiés les registres de langue⁶ que l'on appelle des sociolectes, ainsi que l'utilisation de l'idiome en fonction des divers métiers exercés. Il sera alors question de « jargons ». Les quatre registres généralement considérés dans une langue se déclineront, pour ce qui concerne la langue française, avec :
 - ~ le français littéraire ou recherché ou encore soutenu, élaboré, châtié, qu'il convient de ne pas confondre avec le français précieux ;
 - ~ le français standard, aussi dit courant, parlé ou commun, utilisé par les individus dans le contexte de la vie quotidienne ;
 - ~ le français populaire ou familier, encore appelé « relâché » ;
 - ~ et enfin le français vulgaire ou très familier, qu'il est parfois assez difficile de distinguer de l'argot. En effet, l'argot, tout comme les jargons, a pour objectif d'être compris à l'intérieur d'un microcosme bien défini et d'exclure de cette connivence les personnes n'appartenant pas au groupe. En fait, l'invention de l'argot vient du milieu des truands qui éprouaient le besoin d'échanger des informations alors même qu'ils étaient en compagnie d'autres personnes et parfois même de la police. Ils avaient donc recours à un moyen de communication très codé, uniquement compréhensible par eux. Ils pouvaient tout

5. La proposition de G. Guillaume de substituer « discours » au terme « parole » a été acceptée par un certain nombre de linguistes.

6. Le concept de « registres » a remplacé celui de « niveaux », utilisé préalablement, afin de ne pas introduire de notion de hiérarchie entre les différentes façons d'utiliser la langue.

à fait utiliser des signifiants existant dans la langue standard, tout en leur attribuant des signifiés bien différents. Cependant, dès lors que les termes utilisés deviennent connus du «grand public», ce qui advient soit par des publications de «dictionnaires d'argot» soit par son utilisation plus ou moins répandue, l'outil de communication change de registre et entre, *ipso facto*, dans le domaine de la langue populaire ou très familière⁷.

Si l'on veut faire prendre conscience aux élèves de ces différentes façons d'utiliser la même langue, il est possible de leur faire chercher des phrases qui seraient données en français populaire et qu'ils auraient à remettre en français standard et, pourquoi pas, en français littéraire. Il est vrai que le chemin inverse de ces «traductions» serait sans doute moins recevable pédagogiquement. En français populaire, «la fille (nana) pique son fard et ça la rend gironde» pourrait se comprendre en français standard par «la jeune fille rougit facilement, et ça lui va bien» et en français académique ou littéraire par «la damoiselle faire montre d'une érubescence juvénile, ce qui lui sied à merveille»...

Comme il a été mentionné plus haut, la sociolinguistique s'intéresse également aux jargons qui traduisent (trahissent?) l'appartenance professionnelle d'un certain nombre de locuteurs, comme les médecins, les notaires, les garagistes ou encore les enseignants!

~ la psychologie, avec la psycholinguistique, étudie la façon dont l'enfant acquiert la langue par les faits de parole. Il est à noter qu'il est fait une distinction entre l'acquisition, qui se produit sans qu'il soit question de programmation, de hiérarchisation, de pensée, d'outillage didactique, alors que c'est le cas pour les apprentissages. On acquiert sa langue maternelle, mais on apprend une langue étrangère. Cet apprentissage se fait en grande partie par mimétisme et c'est ce que Pierre Bourdieu signifie lorsqu'il écrit que :

Nous n'avons pas appris à parler seulement en entendant parler un certain parler mais aussi en parlant, donc en offrant un parler déterminé sur un marché déterminé, c'est-à-dire dans les échanges au sein d'une famille occupant une position particulière dans l'espace social⁸.

La psycholinguistique sera convoquée lors de troubles d'apprentissages comme les différents «dys»: dyslexie, dyscalculie, dysgraphie, dysorthographe⁹, etc. La psycholinguistique a beaucoup bénéficié, depuis quelques années, de l'apport des neurosciences et ces dernières ont permis d'expliquer un certain nombre de phénomènes ou des difficultés liées à l'apprentissage de la langue orale ou écrite.

7. Tous les Français, vivant dans les années 1980, se souviennent du président de la République de l'époque assurant qu'il était «chébran», terme de verlan qui vient d'un mot du registre familier, à savoir «branché» qui pourrait se décliner en «à la page» en français standard.

8. Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, coll. «Points».

9. Si chacun sait maintenant quoi comprendre sous ce vocable, il n'en reste pas moins que sa construction morphologique à de quoi susciter la réflexion. *Ortho-* signifie conforme à la règle, droit, correct et *dys-* est un préfixe qui marque la difficulté, le manque. Ce qui revient à dire que les deux préfixes, accolés, pourraient s'exclure l'un l'autre.

~ la géographie qui, grâce à la géolinguistique, étudie les diverses façons d'utiliser la langue selon l'appartenance géographique du locuteur. Le français ne sera pas employé exactement de la même façon dans les divers pays de la francophonie, mais pas non plus dans les villes éloignées d'un même pays. Les études géolinguistiques permettent également de distinguer d'autres «registres» de langue, qui relèvent de l'appartenance géographique des locuteurs.

~ En effet, outre «la langue», il existe, dans n'importe quel idiome, des variantes qui, lorsqu'elles sont communes à un groupe de personnes, deviennent ce que l'on appelle un dialecte. Les dialectes sont issus de la langue par différenciations successives. Ils se distinguent des patois car ils sont généralement géographiquement plus étendus et numériquement plus importants. Par ailleurs, un dialecte possède, théoriquement, une forme écrite, ce qui le rend moins sujet aux changements de quelque ordre qu'ils soient (phonétique, lexical ou encore syntaxique). Dans une bourgade française, deux locuteurs échangeaient à propos d'un verbe que l'un prononçait /truje/ (trouiller?) alors que l'autre, éloigné de cinq ou dix kilomètres du premier le réalisait /kruje/¹⁰ (crouiller?). Il est aisé, dans cet exemple, de convenir que le verbe en question appartient à un patois qui, ne comportant pas de forme écrite, est davantage sujet à déformations. Par ailleurs, le phonème [t] et le phonème [k] ne sont pas très éloignés phonétiquement parlant puisque seul le point d'articulation diffère¹¹. Il en est de «registres géolinguistiques» comme des poupées russes, car si le dialecte provient de la langue, les patois sont des émanations des dialectes. Ils sont parfois appelés «les dialectes des dialectes» car ils entretiennent avec les dialectes les mêmes relations que les dialectes avec la langue. Ils sont nés de différenciations partagées par un petit groupe d'individus vivant sur un territoire relativement restreint. À l'intérieur de la langue, des dialectes ou encore des patois, se trouvent ce qu'il est convenu d'appeler les idiolectes et qui représentent l'utilisation de la langue par un individu donné, ce qui pourrait être également la définition de «la parole» saussurienne. L'individu perçoit différemment une même réalité qu'il va raconter à travers son idiolecte; bien évidemment, cette «réalité» ne saurait – en aucun cas – être considérée comme objective. C'est une mise en abîme continuelle...

Les nouvelles recherches en linguistique permettent d'ouvrir le champ de cette science humaine et sociale à d'autres possibles comme la pragmatique, qui consiste à faire émerger une intention d'un discours alors que ce dernier ne l'indique pas «vraiment». La pragmatique étudie les aspects intentionnels de la langue et montre combien il serait vain de croire que les termes puissent avoir un sens en dehors des échanges langagiers. Comme le soulignait Émile Benveniste: «Le discours est la langue mise en action.»

C'est ce qui fait l'objet de la théorie de l'énonciation. Le fait de «dire sans le dire» est une habileté que les enfants connaissent assez tôt dans leurs apprentissages, ce qui n'exclut pas qu'il peut être intéressant de leur apprendre à manier cet aspect de leur langue afin qu'ils puissent s'en servir à bon escient. Par exemple, si un adulte

10. Verbes qui seraient l'équivalent de «fermer à clé» en français standard.

11. [t] est apico-dental et [k] est vélaire. Ils sont tous deux : sourds, occlusifs et oraux.

déguste une succulente crème glacée devant un enfant à qui il a été enseigné de ne pas demander, de ne pas réclamer, ce dernier pourra cependant demander, très poliment: «Elle est bonne, cette glace?» Il sait que cela peut signifier: «Puis-je également en avoir une?» Il aura bien remarqué que son père ou sa mère, un jour où le soleil dardait de ses rayons la pièce où il ou elle se reposait, avait simplement dit: «Il fait bien chaud, ici» et que chacun avait interprété ces paroles comme une demande non formulée de «Quelqu'un peut-il ouvrir la fenêtre?»¹². Pourrait-on dire de ces énoncés qu'ils sont «synonymes»? Sans doute pas. Quand la langue propose-t-elle alors des synonymes? Cette notion linguistique existe-t-elle? Si tel n'est pas le cas qu'enseigne-t-on aux élèves quand on leur parle de ces termes censés désigner le même concept, la même réalité?

2. La notion de synonymie existe-t-elle ?

L'ouverture d'un livre de langue française destiné aux enfants de l'école primaire, ou du secondaire, comporte systématiquement un chapitre consacré aux termes appelés (ou censés être) des synonymes.

Les collègues enseignant(e)s sont généralement friands de ces interventions qui ont pour objectif de permettre, plus tard, aux apprenants actuels d'écrire des textes agrémentés d'un vocabulaire varié, diversifié, adapté, non répétitif. Mais la synonymie n'est-elle pas un leurre? Ne fait-on pas fausse route en prétendant qu'il existe des termes, dans une langue, qui puissent s'utiliser indifféremment dans des contextes dissemblables? C'est sans doute mal connaître, mal appréhender, les fonctionnements des langues que de penser qu'un locuteur peut trouver deux signifiants dont les signifiés recouvriraient exactement les mêmes aires sémantiques. C'est également mal concevoir le genre humain que de penser que les utilisateurs des langues s'encombrent de deux signifiants alors qu'un seul pourrait servir. Tout cela considéré, il s'avère que l'on peut sans doute affirmer que les synonymes n'existent pas vraiment. Ce qu'il est convenu d'appeler «la loi du moindre effort» en linguistique joue là son rôle à plein et empêche ce concept d'exister. Il en va de même des antonymes, bien sûr. C'est d'ailleurs ce que note en substance René Girard dans son ouvrage consacré à la synonymie puisqu'il écrivait d'emblée: «La ressemblance que produit l'idée générale fait donc des mots synonymes et la différence qui vient de l'idée particulière qui accompagne la générale, fait qu'ils ne le sont pas parfaitement, et qu'on les distingue comme les diverses nuances d'une même couleur¹³.»

Le travers serait de ne prendre qu'une partie de la définition et de négliger les nuances dont parle l'auteur. Ce sont ces dernières qui font que l'apprentissage de cette notion est parfois incomplet. Les élèves interrogés sur le sujet ne retiennent que l'aspect similaire du sens des mots, sans les restrictions afférentes.

12. On pourra, pour en savoir davantage sur ces recherches, se reporter aux travaux de Austin, J. et en particulier l'ouvrage de base *How to do things with words* traduit en français sous le titre: *Quand dire, c'est faire*, ou encore au livre de Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

13. Girard, R. *Synonymes français*, 5^e édition, page 9.

Le dictionnaire de l'Académie (8^e édition) donne, pour la synonymie, la définition suivante: «Caractère de ce qui est synonyme. La synonymie des deux mots: Courroux et colère.» Sans doute ne viendrait-il à l'esprit de personne d'employer ces deux termes dans des contextes semblables. En effet, il est aisé de penser que différents signifiants employés peuvent présenter des nuances dans les divers domaines impliqués. Par exemple, en France, on parlera d'un «*pull*» en lieu et place de l'anglo-américain «*pull-over*». Cela ne sera pas utilisé pareillement au Québec où les locuteurs utiliseront davantage de terme de «chandail», afin de ne pas emprunter à l'anglais, un signifiant que la langue française détient déjà. En France, le terme «un chandail» est encore utilisé par des personnes d'un certain âge qui ont gardé ce terme de leur jeunesse, avant que le phénomène massif d'emprunts lexicaux à l'anglo-américain ne fasse son apparition. Ce serait alors une différence qui relèverait de la sociolinguistique si l'on considère les deux termes en présence sur le territoire de la France métropolitaine et une différence d'ordre géolinguistique si l'on étudie ces emplois dans le cadre de la francophonie. D'autre part, il est intéressant de noter que les Français sont généralement capables de donner l'origine, l'étymologie, du terme emprunté «un *pull*» et de remarquer que leurs propositions sont souvent conformes à celle que propose le dictionnaire *Le Grand Robert*: «Anglicisme. Tricot de laine ou de coton avec ou sans manches, qu'on met en le faisant passer par-dessus la tête. Chandail, pull, sweat-shirt.» Cependant, interrogés sur l'étymologie du terme français «un chandail», antérieurement utilisé en France et encore actuellement fréquent au Québec, ils s'avèrent nettement moins prolixes. Rappelons, pour mémoire, que ce terme est une aphérèse, qui date de la fin du xx^e siècle, du mot composé «un marchand d'ail». C'était le nom du tricot que portaient les vendeurs de légumes, lorsqu'ils officiaient aux halles parisiennes. Il en est de même avec d'autres paires de mots considérés comme des synonymes et qui ne présentent pas la même fréquence d'emploi au Québec et en France comme: «les chaussures et les souliers», «un casse-tête et un puzzle», «des moufles et des mitaines», etc. On voit apparaître de plus en plus ces formes de «quasi-synonymes», concept qui serait sans doute plus conforme à la réalité linguistique.

Un terme peut tout à fait représenter le contraire d'un autre existant dans la langue, mais tout comme pour les synonymes, la validité de leur rapport d'antonymie dépendra essentiellement et de façon obligatoire des contextes dans lesquels ils sont employés. Nous avons avancé, dans le chapitre montrant les différences entre «le langage» et «la langue», que le premier est «naturel». Si l'on cherche les termes que l'on peut opposer à cet adjectif en français pour qualifier «la langue», on s'aperçoit rapidement que, si l'on exclut le contexte, ces termes sont relativement nombreux¹⁴.

14. *Le Grand Robert* électronique propose la suite de contraires suivants: Étranger, artificiel (pour des fleurs?), magique, merveilleux, miraculeux, surnaturel, fabriqué, factice, synthétique, préparé, falsifié, frelaté, idéal, imaginaire, civil, politique, absurde, arbitraire, étonnant, anormal, monstrueux. Légitime. Acquis, appris, étudié. — Affecté, apprêté, cérémonieux, compassé, contraint, coquet, dépaysé, embarrassé, empesé, emprunté, façonnier, forcé, formaliste, maniéré, recherché, abstrait, académique, ampoulé, boursoufflé, emphatique. Affectation, afféterie, apprêt, artifice, boursoufflure, cabotinage, cérémonie, chiqué, effort, emphase, esbroufe, façon(s), forfanterie...

Si l'on se cantonne aux termes connus des enfants et des adolescents, nous pouvons cependant citer :

- ~ surnaturel, qui conviendrait pour un «évènement»;
- ~ sophistiqué(e), pour une tenue;
- ~ artificiel(les), pour des fleurs, des parfums;
- ~ brut(e), verni(e), peint(e), pour des finitions de meubles;
- ~ affectée(e), pour une attitude, un air;
- ~ frelaté, pour un arôme ou un vin;
- ~ culturel(le), pour la langue...

Comme on peut le percevoir, le concept de synonymie ne va pas de soi et le faire travailler aux élèves peut se révéler aussi bien un atout qu'une difficulté. Tel cet élève de troisième année primaire qui cherchait dans le dictionnaire la signification du terme «express» pour en donner les synonymes demandés et qui se trouva fort dépourvu en constatant que l'ouvrage de référence proposait: «rapide (un train rapide), voie (une route express)...»¹⁵. Nonobstant une bonne volonté évidente, il ne put répondre à la question posée puisque son enseignant demandait un synonyme de l'expression: «sur la recommandation express de». L'enfant, connaissant le sens de «recommandation», s'est penché sur l'adjectif invariable qui l'accompagnait et qui fait prendre à l'expression une signification toute différente, mais dont l'explication ne se trouve pas – et pour cause – dans le dictionnaire consulté.

2.1 Lexique et vocabulaire

Les deux signifiants entraînent deux signifiés différents et si leur emploi est parfois malmené, beaucoup d'utilisateurs de la langue française, sans pour autant avoir réfléchi sur les différences, n'emploient pas l'un pour l'autre dans bon nombre de cas. De fait, chacun se rappelle que, lorsqu'il fréquentait le collègue et apprenait une langue étrangère, il lui était permis de vérifier ou de chercher le sens d'un mot en se référant au «lexique» qui était placé en fin d'ouvrage. Cet élève n'était pas censé connaître tous les termes contenus dans ce lexique qui lui servait de référence. En revanche, lorsqu'il devait apprendre et retenir des termes, il lui était suggéré d'apprendre «son vocabulaire». La différence entre les deux concepts rejoint celle qui est faite entre «langue» et «parole». Le lexique est le potentiel d'une langue; il est commun à tous les locuteurs qui peuvent le consulter dans les «lexicons¹⁶», alors que le vocabulaire est propre à chacun, à chaque «parole», à chaque idiolecte: il est individuel et constitue l'actantiel du lexique.

15. Qui assure un déplacement ou un service rapide. Train express, qui va rapidement à destination, en ne s'arrêtant qu'à un petit nombre de stations. «Je pris un ascenseur express» (Morand). Voie (et, au Canada, route) express. La voie express rive droite (le long de la Seine, à Paris). Le réseau express régional, ou RER, qui dessert Paris et sa banlieue. – Poste, courrier express.

16. Lexique: 1721, Trévoux, au sens 1; *lexicon*, 1563, Ronsard; grec *lexikon*, de *lexis* «mot». Vieux. Dictionnaire. Ce sens, pour lequel la forme moderne est longtemps en concurrence avec *lexicon*, est encore le seul enregistré par Trévoux (1771).

2.2 Des synonymes antonymes

La langue française est tellement facétieuse que ce qui peut être considéré comme antonyme (ou contraire) dans un certain contexte peut devenir synonyme (ou semblable) dans un autre. Par exemple, si quelqu'un entre dans une pièce où il ne fait pas chaud, il peut dire qu'il y fait frais. Nous aurons alors l'opposition entre les deux adjectifs et pourrions déclarer que «chaud» est le contraire de «frais». Mais un certain nombre d'éléments peuvent être chauds et frais à la fois. Un poisson cuit peut être chaud bien qu'il se doive d'être tout frais. Un café frais (fraîchement passé) est en général très chaud! Le pain frais, sortant du four du boulanger, est tiède lorsqu'il est mis en vente. Nous pouvons alors manger ce pain frais mais tiède en le trempant dans un café chaud, tout frais!

Le langage mathématique également est parfois en contradiction avec la langue parlée, utilisée, au quotidien et renforce le caractère arbitraire et quelque peu déconnecté du jargon mathématique dans la vie quotidienne! Si l'on cherche ce que signifie un angle obtus, nous trouvons la définition suivante dans le dictionnaire *Le Grand Robert*: «(1542) Angle obtus, plus grand qu'un angle droit.» Cet angle est parfois appelé «angle ouvert», par opposition à un angle fermé qui serait inférieur à quatre-vingt-dix degrés. En revanche, si cet adjectif est utilisé à propos d'une personne, comme dans l'expression «Cet homme présente vraiment un caractère obtus», son sens sera absolument contraire puisqu'il signifiera alors que la personne en question est passablement «fermée».

C'est ce phénomène que Louis-Jean Calvet appelle les énantiosèmes, à savoir ces mots qui peuvent signifier à la fois une chose et son contraire. Ce néologisme de Calvet prend sans doute son origine dans le terme «énantiotrope¹⁷», mais, si ce dernier est répertorié dans les dictionnaires consultés, il n'en est pas de même pour le provignement du linguiste. Même si ces énantiosèmes sont peu nombreux dans notre langue, leur maniement exige une certaine dextérité et connaître les deux sens possibles peut s'avérer parfois bien utile pour savoir vraiment de quoi on parle quand on évoque par exemple:

- ~ «un hôte», qui peut être soit la personne qui reçoit, soit la personne reçue. Que comprendre lorsqu'une personne affirme «qu'elle serait heureuse d'être votre hôte»?
- ~ ou encore de quoi parle-t-on lorsque l'on emploie le verbe «louer» qui peut tout aussi bien correspondre à la louange qu'à la location. La phrase suivante a-t-elle un sens: «Je peux très bien louer cet appartement qui n'est pas à louer»?
- ~ que dire également du verbe «supporter», qui recouvre bien des significations; l'une d'entre elles provient de la ressemblance des signifiants en français et en anglais. «*To support*» renvoie à l'idée d'encouragement que d'aucuns ont substantivé en «un supporter» ou «un supporteur/une supportrice». C'est ainsi que les

17. Énantiotrope: Étymologie, du grec *enantios* «opposé», et *-trope*. En chimie, qui existe sous deux formes physiques différentes (l'une stable au-dessus d'un point de transformation, l'autre au-dessous).

lecteurs de journaux satiriques se rappellent qu'après une élection présidentielle un journaliste, jouant de l'homophonie, avait écrit que la femme du candidat avait «supporté» son candidat de mari pendant toute la campagne!

Il est donc important de mettre en garde les enfants et leurs enseignants sur le fait qu'un terme n'existe pas seul dans la langue et qu'il doit être considéré comme systématiquement en interdépendance avec le contexte. Saussure écrivait: «Les valeurs ne se définissent pas par leur contenu mais négativement par leur rapport avec les autres éléments du système¹⁸.» En substance, cela signifie qu'un mot seul n'a pas d'existence parce que, d'une part, il dépend du contexte dans lequel il est employé et, d'autre part, il signifie ce que les autres termes ne veulent pas dire. Ce sont là les deux comparaisons du célèbre linguiste genevois: la langue est semblable à un jeu d'échecs.

2.3 La langue est semblable à un jeu d'échecs

Quel que soit le matériau à partir duquel est créé le jeu d'échecs, les règles restent les mêmes. Le jeu peut être en bois, en plastique, à partir de véritables personnes (comme le faisaient les empereurs chinois), en mie de pain (comme pour les prisonniers de guerre qui n'avaient que ce matériau pour créer un jeu permettant à leurs neurones de travailler alors qu'ils étaient privés de toute activité intellectuelle) ou il peut encore relever du virtuel (comme sur un ordinateur): les règles restent immuables. Saussure établit le parallèle avec la langue au sein de laquelle les contenus (signifiants) des termes importent peu, mais où ce sont les relations entre les différentes parties de la langue qui sont primordiales. Ce n'est pas le contenu qui importe, c'est la forme. Nous trouvons ce cas, par exemple, avec des termes qui sont considérés comme grossiers socialement parlant. Cependant, linguistiquement parlant, «merde» n'a rien de plus réprimandable que «zut» ou encore que «diantre». Ce sont les relations que les termes entretiennent avec le concept de correction ou de politesse qui les rendent plus ou moins acceptables en société. L'attitude que les adultes montrent à l'écoute de certains termes les rend plus attrayants aux enfants qui sentent l'interdit et s'en délectent, mais linguistiquement parlant ces différences n'existent pas. Il ne s'agit même pas de sociolinguistique, mais de sociologie tout court.

La théorie linguistique qui met en garde au sujet de la sémantique – comme cela vient d'être abordé – peut également servir en pédagogie dans le sens où il importe de bien présenter les éléments lexicaux avec leurs déterminants¹⁹. Les collègues enseignants rechignent parfois à utiliser cette appellation pour ce qu'ils ont l'habitude de nommer «article» ou «pronom». Il est cependant important d'accepter que la fonction de détermination ne concerne pas le mot-outil en lui-même mais plutôt le terme qui le suit et qu'il «détermine».

18. Saussure de, F. «La partie conceptuelle de la valeur d'un terme est constituée uniquement par des rapports et des différences avec les autres termes de la langue... « Leur plus exacte caractéristique est d'être ce que les autres ne sont pas. », dans CLG.

19. Comme cela a été montré dans le chapitre II au sujet de la linéarité du signe linguistique.

Quelques exemples peuvent être pris pour corroborer l'affirmation. Que faire du terme «boucher» par exemple. Est-ce un nom? un verbe? Il est évident que de pouvoir le classer dans le paradigme qui convient aura des conséquences non seulement sur son emploi en langue orale, mais également sur l'orthographe qui sera exigée! «Boucher», présenté ainsi ne peut être qu'un verbe et, dès lors, la marque du pluriel sera en «-ent». S'il s'agit du nom, il convient de lui accoler un déterminant comme «le» ou «un», voire «des» qui le classera *ipso facto* dans la catégorie qui ne se conjugue pas, mais qui doit prendre la marque du pluriel en «s». Nous verrons que ces termes peuvent être travaillés de façon ludique, mais on peut d'ores et déjà citer trois catégories différentes de ces paires de vocables qui peuvent être :

- ~ Des homophones, homographes comme : «le fait/il fait», «le lit/elle lit», «la lie/on lie», «le bois/je bois», «la marche/il marche», «la place/je place», «l'adresse/elle adresse», «les savons/nous savons», «une porte/Porte!», «le dîner/(le verbe à l'infinitif) dîner», «l'élève/on élève»...
- ~ Des homographes non homophones comme «est»: il est/l'est, «portions»: nous portions/des portions, «président»: un président/elles président, «fils»: un fils/des fils...
- ~ Des homophones non homographes comme : un fabricant/fabriquant, un résident/résidant, un communicant/communiquant, un air, une aire, une ère, un hère, il erre, une haire...

Les élèves prendront conscience de l'importance de présenter le terme accompagné de son déterminant s'ils sont amenés à réfléchir, par exemple, aux sens de la suite phonique : /li vR/. Ce peut être :

- ~ un verbe, auquel cas il peut être conjugué avec : je, tu, il, elle, on, ils elles, ou encore sans aucun déterminant comme à l'impératif;
- ~ un nom masculin : «Le livre du maître»;
- ~ un nom féminin, l'unité de poids pesant différemment selon les contrées : «une livre de beurre» ou encore l'unité monétaire dont l'origine remonte à l'année 1080, qui représentait, à l'origine, le poids d'une livre d'argent, et moins de cinq grammes à l'établissement du système métrique (1801); elle reste la monnaie britannique : «la livre sterling».

Par ces divers exemples, il est aisé de constater qu'accompagner un terme de son ou ses déterminants peut constituer pour l'apprenant une aide à la compréhension, d'une part, et à l'orthographe, d'autre part.

2.4 La langue est une sorte de puzzle²⁰

Un certain nombre d'enfants et d'adultes aiment ces casse-tête que représentent les puzzles. Ces jeux peuvent durer bien longtemps et le nombre de pièces est fonction de l'âge ou de l'expertise du joueur. Plus un individu maîtrise la technique, plus les

20. Du verbe anglais «to puzzle» qui signifie «embarrasser», présent dans la langue française depuis 1908.

pièces du puzzle sont nombreuses et précises. Leur dénominateur commun est de représenter «un produit fini», une fois terminé. Il en est de même de la langue qui a toujours pour objectif de «dire quelque chose à quelqu'un», mais qui, elle aussi, diffère selon l'expertise du locuteur et selon la langue qu'il utilise pour décrire le monde. En effet, les mots n'ont pas obligatoirement la même surface conceptuelle dans les différentes langues. Cette prise de conscience entraîne des effets directs sur l'exercice de traduction. Comme le souligne Georges Mounin, l'évolution de l'exercice vient battre en brèche l'ancienne conception qui soutenait que : «Traduire, c'est exprimer en litre la contenance d'un tonneau en gallons, mais c'est toujours la même contenance²¹.» C'est également ce qu'affirmait André Martinet, lorsqu'il écrivait : «À chaque langue correspond une analyse particulière des données de l'expérience. Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté²².»

La langue française compte environ cent mille termes²³. Si un francophone connaissait tous les mots de sa langue, il découperait alors le monde, le réel commun qu'il a à dire ou qu'il veut dire, en autant de signifiés et sa pensée serait alors très précise, très élaborée. Cependant, la capacité mémorielle requise pour une telle charge cognitive dépasse l'entendement. Nous pouvons en prendre conscience dès que nous le voulons en ouvrant un dictionnaire (*Le Grand Robert*, par exemple) à n'importe quelle page pour nous rendre compte, tristement, de notre faible connaissance lexicale. Soit un certain nombre de mots nous est totalement inconnu, soit nous ne connaissons pas toutes les acceptions du terme en question. Plus le nombre de termes connus et utilisés, à bon escient, par un locuteur est étendu, plus la pensée s'en trouve élaborée, structurée et précise. De plus, il importe de noter que les locuteurs n'utilisent pas la totalité du vocabulaire qu'ils connaissent. C'est ce qui fait la différence entre «le vocabulaire actif» (termes employés régulièrement) et «le vocabulaire passif», qui est constitué de tous les termes dont les locuteurs connaissent la signification, mais qu'ils n'emploient pas dans leur quotidien. À titre d'exemple, dans l'énoncé suivant : «Nonobstant une céphalée persistante, il m'est loisible de travailler derechef avec vous», il est possible de connaître sémantiquement tous les termes, mais, peut-être, ne sont-ils pas utilisés quotidiennement.

Or, lorsqu'il est permis de réfléchir aux occasions qui permettent de croiser ces divers mots de la langue française, il est aisé de s'apercevoir que ces éléments lexicaux se rencontrent le plus fréquemment dans la littérature. Dès lors, si les enfants – eux aussi – les rencontrent dans la langue écrite, ils n'auront que peu de chances de les comprendre puisque ces termes ne leur seront pas familiers «auditivement»; ils ne leur «diront» rien, ne les renverrons à aucun signifiant, donc à aucun signifié... Il importe donc de systématiser l'apprentissage (l'enseignement?) de l'aspect lexical de la langue afin que les enfants élaborent leurs pensées, d'une part, et accèdent à

21. Mounin, G. (1976). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque des idées».

22. Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, coll. «U-Prisme».

23. Les chiffres divergent selon les auteurs, les dictionnaires, mais nous prendrons 100 000 comme référence.

davantage de compréhension en lecture. Boileau ne disait sans doute rien d'autre quand il écrivait son fameux adage : «Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément²⁴.»

De fait, les enfants doivent pouvoir disposer d'un vocabulaire «assez riche» pour progresser dans leur connaissance du monde; c'est pourquoi les enseignants, comme toutes les personnes gravitant autour d'eux, doivent avoir le souci de favoriser, pour chacun, la conquête d'une langue orale de plus en plus précise et structurée. La pensée s'élabore grâce au vocabulaire connu et plus l'enfant maîtrise sa langue maternelle, plus les mots qu'il emploiera seront nombreux et précis... L'acquisition du vocabulaire se fait par systématisation du lexique. Un enfant de trois ans parle de «la maison de l'oiseau» et se sert alors de ce qui lui est le plus familier pour désigner le concept d'habitation: il utilise un vocabulaire uniquement autoréférencé. Au fil du temps, l'aire sémantique de ce concept se diversifiera et il parlera non seulement du nid, mais également de la niche et, selon son lieu de résidence (plutôt rural ou davantage urbain), de l'étable, de l'écurie, mais également de l'appartement (du condo ou du faré), du pavillon, du château, de la caravane, de la roulotte...

Des enquêtes menées par des psycholinguistes auprès de populations dites «de banlieue» ont montré que certains jeunes francophones s'exprimaient avec environ quatre cents termes dans leur éventail lexical. Chacun des termes en question recouvre une aire sémantique tellement étendue que, même en contexte, ils sont à même, à la fois, de tout dire et de ne rien dire. Par exemple, si l'on entend prononcer la phrase suivante: «Ce matin, j'ai fait un truc²⁵ super!», il s'ensuit un degré d'information très proche de zéro. Personne ne peut savoir ce dont il s'agit. Les termes comme «truc», «chose» «machin²⁶», etc., pourraient être bannis de la langue française, car ils ne sont que des facilités langagières dépourvus d'intérêt sémantique. Cependant, si l'on se réfère aux divers moyens dont l'Homme dispose pour communiquer²⁷, il apparaît que, lorsqu'un individu n'a pas «les mots pour le dire²⁸», il peut utiliser un autre moyen à sa disposition pour ce faire. Ce moyen sera moins «normé», moins «culturel» et beaucoup plus «naturel», et ce pourrait être soit le geste menant parfois à la violence, soit l'un des arts qui fleurissent actuellement dans les rues de nos villes, à savoir le tag²⁹.

24. Boileau, N. *L'art poétique*. Chant I.

25. Début du XIII^e, repris fin XVIII^e, «coup». Emprunt au provençal *truc*, du verbe *trucar* «cogner»; latin populaire *trudicare*, du latin classique *trudere* «pousser», peut-être par *truche* «mendicité», le mendiant «poussant» la porte des gens à qui il s'adresse (Guiraud). Dictionnaire électronique *Le Grand Robert*. Le terme a d'abord été utilisé dans le sens de façon d'agir qui requiert de l'habileté, de l'adresse. Astuce, combine, procédé, ruse, stratagème, tour.

26. D'après le dictionnaire *Le Grand Robert*, ce terme provient de la suppression de la terminaison féminine de *machine*. Il est présent dans la langue depuis 1807 et la définition en est: objet, personne (dont on ignore le nom, dont le nom échappe, ou que l'on ne prend pas la peine de nommer exactement). Bidule, chose, fourbi, histoire, truc peuvent en être les corollaires.

27. Voir le chapitre V, sur les fonctions de la langue.

28. Expression empruntée au livre de Marie Cardinale, *Les mots pour le dire* aux Éditions Grasset, qui donna lieu à un film de José Pinheiro avec Nicole Garcia dans le rôle principal.

29. Un tag: substantif qui signifie originellement «un graffiti», en anglais.

3. Le phénomène de polysémie

La langue a pour fonction, entre autres, de permettre la communication entre les locuteurs qui la partagent et qui l'utilisent comme moyen pour échanger des idées, des sentiments, des impressions, des révoltes, des consensus, etc. Il serait alors logique que l'idiome commun soit univoque et que, sous un même signifiant, les interlocuteurs envisagent le même signifié. Pour dire les choses différemment, l'objectif de la langue étant la compréhension mutuelle (ou l'intercompréhension), les outils qu'elle met à disposition pour ce faire pourraient (devraient) être des facilitateurs pour atteindre le but fixé. De fait, cette intercompréhension existe et si l'on demande à un francophone, d'où qu'il soit, s'il connaît la signification du terme «une opération», la réponse sera bien évidemment positive. Cependant, si ce terme est, a priori, connu de tous, son utilisation dans un contexte assez large ne permettra pas de lui accoler un signifié (et un seul) avec certitude. Comment interpréter, comprendre l'énoncé suivant: «Ce matin, avant de venir, j'ai effectué une opération»?

Il pourra s'agir:

- ~ d'une opération mathématique et alors, les possibilités sont multiples – addition, soustraction, division, multiplication, extraction de racines, etc.;
- ~ d'une opération bancaire – un retrait, un placement, un prêt, un hold-up, etc.;
- ~ d'une opération chirurgicale...

Comme on peut le remarquer, le sens ne se trouve pas dans les mots. Il se révèle sujet à caution, à interprétation, en fonction d'un certain nombre d'éléments extérieurs à la langue qui peuvent être le contexte, ou ce que nous avons déjà entendu, ou encore ce qu'il nous est arrivé de dire nous-même, voire ce que nous connaissons déjà de notre interlocuteur! Les langues ne sont pas des codes parfaits, contrairement à l'espéranto qui ne saurait, rien que pour cela, être considéré comme une «langue», mais seulement comme un moyen de communication.

Comme cela a été souligné précédemment, lorsque le dictionnaire est consulté pour connaître le sens d'un terme, il arrive bien souvent que l'on connaisse une signification alors que le mot en question en revêt plusieurs. Ce phénomène peut être à l'origine d'un certain nombre de difficultés de communication, tout particulièrement avec les enfants. De fait, ces derniers ne possèdent pas la langue au même degré que les adultes et, parfois, ne peuvent pas faire autrement que de s'arrêter au sens qu'ils connaissent. Prenons le cas de cet enfant de huit ans, ayant étudié l'art de la multiplication en classe et qui, devant l'énoncé d'un problème, ne pouvait se détacher de la consigne qui lui demandait de calculer «le produit de deux nombres» parce qu'il rattachait ce terme à «produit de vaisselle» et ne comprenait absolument pas ce qu'il devait exécuter. Bien des exemples pourraient être pris dans le quotidien de la classe qui démontreraient la quasi-permanence de ce phénomène connu sous le vocable de «polysémie».

Ce terme a été inventé par Michel Bréal³⁰ dans son livre *La sémantique* (1890) et provient du préfixe grec *poly-*, qui signifie «plusieurs», et du terme *sémie*, qui pouvait se comprendre comme «sens». Il a été construit d'après l'adjectif *polusêmos* qui signifiait «qui a un grand nombre de significations». La sémantique de M. Bréal, était ouverte sur la psychologie et la sociologie et, à l'origine, était essentiellement lexicale. Elle a peu à peu pris en charge le contexte syntagmatique (la phrase, le discours) puis, plus récemment, le contexte extralinguistique (la situation, les gestes, les mimiques). La définition que Michel Bréal donne de la polysémie est la suivante : «Phénomène qui arrive quand, dans la langue, à un seul signifiant correspondent plusieurs signifiés.» Il n'est pas fait mention dans cette définition de l'aspect lexical ou d'un autre aspect de la langue et nous verrons que cette définition ouvre la porte à bien des interprétations.

Le dictionnaire *Le Grand Robert* en donne les significations suivantes :

- ~ En linguistique diachronique, caractère d'un signe conçu comme unique d'après l'étymologie et qui s'emploie avec plusieurs sens à une même époque ; par exemple, mine [de crayon] et mine [d'or], tous deux issus du gallo-romain *mina*, relèvent de la polysémie, alors que mine [d'or] et mine [du visage], ce dernier étant issu du breton *min*, relèvent de l'homonymie.
- ~ En linguistique synchronique, caractère d'un signe qui, à fonction constante (verbe, nom, etc.), possède plusieurs signifiés à noyau commun. La polysémie ne peut se définir que par rapport à l'homonymie et vice-versa.

La langue française est particulièrement polysémique et cela est dû à son histoire. En effet, le français a de multiples origines puisqu'il s'est nourri de plus d'une centaine de langues régionales ou étrangères qui se retrouvent toutes au sein de son vocable quotidien. Ces langues, auxquelles le français a emprunté, en les côtoyant, ont mêlé quelque peu les sens. De plus, sa proximité d'origine avec d'autres langues, latines ou non, lui permet d'ajouter un certain nombre de sens à des termes phonétiquement apparentés dans une langue étrangère. À titre d'exemple, nous avons souligné plus haut que le verbe «supporter» est polysémique.

- ~ En effet, ce terme revêtait déjà plusieurs sens, dont celui qui est le plus proche de l'étymologie, à savoir le latin *sub – portare*, qui signifiait «porter par en-dessous», comme les colonnes, les cariatides, supportant le temple. La définition qu'en donne le dictionnaire *Le Grand Robert*, pour ce sens est la suivante : «Recevoir le poids, la poussée de quelque chose sur soi, en maintenant.»
- ~ Cependant, ce verbe peut également s'employer dans le sens de (se) courber, comme dans l'énoncé : *Supporter l'autorité d'un tyran*;
- ~ Une autre signification donnée par le dictionnaire est : avoir comme charge, comme obligation ; être assujetti à... *Supporter une responsabilité, assumer des risques*;

30. Bréal, M. est connu pour avoir été le fondateur de la sémantique, dont il a forgé le terme, avec son *Essai de sémantique*, paru en 1897.

- ~ Ou encore : subir, éprouver les conséquences pénibles d'un événement, un état, une action, sans faiblir, avec constance. Endurer;
- ~ *Supporter quelqu'un*, admettre, tolérer sa présence, son comportement. *Il ne peut plus le supporter, il l'a en aversion*;
- ~ Résister à une épreuve. *Cette thèse ne supporte pas l'examen*. Résister (à), soutenir. *Cette règle ne supporte aucune exception*³¹: Admettre;
- ~ Subvenir aux besoins de quelqu'un : soutenir.

Ces différentes acceptions du verbe étaient présentes dans la langue française quand le rapprochement avec le verbe anglais «*to support*» est venu apporter une autre possibilité de compréhension, à savoir : encourager, soutenir, le plus souvent une équipe sportive.

Comme on le voit, la proximité phonétique permet d'ajouter des sens aux termes qui sont proches. C'est également le cas de «papier» qui – outre ses nombreuses acceptions – a pris celui d'«article de journal» par ressemblance avec *paper* qui correspond à l'aphérèse britannique de «*newspaper*». En tronquant le signifiant, on ne prend qu'une partie du tout également sur le plan sémantique (le signifié). Il ne s'agit plus d'un journal dans son entier, mais d'une partie de celui-ci, c'est-à-dire un article : «*Untel a écrit un papier dans Le Monde, aujourd'hui*.»

La polysémie, comme tous les faits de langue, nécessite de prendre en compte la situation d'énonciation. Certains termes ne se comprennent que réinvestis dans leur contexte particulier. Par exemple, qu'est-ce qu'un canard?

- ~ La réponse de l'écolier sera qu'il s'agit du volatile;
- ~ mais si l'on travaille les registres de langue en sociolinguistique, ce signifiant peut également recouvrir le sens de journal;
- ~ dans une situation autre, comme lors d'un dîner, «un canard» sera ce morceau de sucre que l'on trempe dans de l'alcool;
- ~ enfin, lors d'un concert, ce terme de «canard» signifiera que le musicien a réalisé une fausse note.

Comme on le voit, l'extralinguistique doit aussi être pris en compte dans la communication et un même signifiant devra être interprété différemment, également, selon le ton employé, choisi, les mimiques accompagnatrices, l'intonation donnée à l'énoncé. Par exemple, le signifiant «génial» peut être, selon les cas, compris comme «superbe, étonnant, ingénieux, plaisant» ou, au contraire, comme «barbant, accablant, fastidieux»...

31. L'utilisation du verbe, dans cet exemple, pourrait induire que ce sont les objets qui agissent et cela fait penser à l'anecdote, racontée par Françoise Dolto, qui pensait que sa maman avait des dons extraordinaires et, en particulier, celui de comprendre les crustacés. En effet, Françoise Dolto avait entendu sa mère dire à une voisine que : «Les homards demandent à être cuits à l'eau bouillante.» Outre le masochisme supposé des bêtes en question, elle ne pouvait imaginer la tournure «passive» de ce verbe «demander» qui – pour elle –, dans son idiolecte enfantin, ne pouvait qu'être de forme active!

La langue nous apprend que le sens ne se trouve pas toujours ou uniquement dans les termes, mais que leurs compréhensions, leurs interprétations, sont à analyser en fonction des conditions d'emploi et de ce que nous savons ou ressentons du locuteur. L'apprenant doit s'initier personnellement à ces relations à la fois linguistiques et épilinguistiques³². Ces acquisitions se font le plus fréquemment par l'expérience et non par une transmission de la part de l'adulte. L'enfant doit, d'ores et déjà, se construire comme un être autonome et socialisé qui ne peut entretenir qu'un rapport singulier avec la (sa) langue. L'élève s'érige petit à petit comme son propre créateur de références, et non plus seulement comme un héritier passif de sa propre langue. Il fait fonctionner ce que nous aimons appeler son «imagination».

En prenant pour base la définition proposée par le créateur du terme «polysémie», nous pouvons penser qu'il existe trois sortes de polysémie: lexicale, morphologique et syntaxique.

3.1 La polysémie lexicale

Il s'agit, sans doute, de la plus connue, la plus travaillée en classe, la plus accessible aux enfants, en début d'apprentissage. Un terme (un signifiant) écrit revêt plusieurs sens (ou signifiés), comme dans les exemples précédemment cités. Les exercices ludiques mis en œuvre pour faire prendre conscience aux petits locuteurs de ces «pièges» sont pléthoriques et constituent une mine pour l'apprentissage du vocabulaire. Ils permettent, en même temps, de montrer aux apprenants que leur langue est un outil qu'ils doivent s'approprier: cela est possible en passant par les jeux de langue. Faire appréhender les mots d'esprit et l'esprit des mots constitue vraisemblablement un gage de réussite future en langue. On pourrait commencer avec les couleurs qui revêtent bien des signifiés différents pour le même signifiant.

~ «Bleu» ne comporte pas moins d'une dizaine de significations possibles connues des élèves de quatrième année primaire: la couleur, le nouveau, le fromage, la craie de billard, les équipes sportives françaises, la cuisson d'une viande (à opposer à «saignant» et «bien cuit»), d'un poisson («une truite au bleu»), le vêtement de travail, l'hématome. Avec des plus grands, on pourra également parler des soldats pendant la guerre de Sécession au cours de laquelle les «Bleus» (abolitionnistes du Nord) s'opposaient aux «Gris» (esclavagistes du Sud) ou encore de la guerre de Vendée lorsque les «Bleus républicains» s'opposaient aux «Blancs royalistes».

L'exercice peut se poursuivre en cherchant les expressions dans lesquelles est employé le mot «bleu» et la liste est longue puisqu'on en compte au moins quarante³³! Pourquoi deux fois la même note?

32. Épilinguistique: qui est relatif aux phénomènes qui jouent un rôle dans la formation du discours en langue naturelle (oral et écrit) et ne relèvent pas de l'analyse linguistique traditionnelle. L'épilinguistique peut traiter de phénomènes énonciatifs, d'intentions discursives, etc. Dictionnaire Le Grand Robert.

33. Le sang bleu, la maladie bleue, les heures bleues, l'herbe bleue, être fleur bleue, la Carte Bleue, la zone bleue, un cordon bleu (le cuisinier ou le plat de viande), la période bleue (de Picasso ou des transports en commun), la Grande Bleue (la Méditerranée), le beau Danube bleu, la houille bleue, les pierres bleues, les cendres bleues (carbonate), Barbe bleue, un renard bleu, les hommes bleus (Touaregs), les cols bleus (opposés aux cols blancs), les ballets bleus, un petit bleu (appellation des télégrammes, autrefois), des contes bleus (fabuleux), un compteur bleu (électrique), être bleu de froid, la nuit bleue (nuit d'attentats), n'y voir que du bleu... auquel il faut ajouter toutes les nuances de la couleur bleue et l'on terminera par le célèbre vers du poète surréaliste Paul Eluard: «La terre est bleue comme une orange.»

Le signifiant /vɛʁ/ connaît un peu moins d'acceptions, mais est également intéressant à travailler avec les enfants pour les distinctions orthographiques entre : le vers, le vert, le verre, le vair, le ver. De plus, à l'exception des deux dernières graphies, les autres termes sont tous polysémiques.

- ~ Le terme «vers» peut être employé pour désigner :
 - ~ le sens du pluriel de «ver» (substantif) : «Les vers servent d'appâts pour la pêche» ;
 - ~ le vers de poésie (substantif) : «Les fables de La Fontaine sont en vers libres» ;
 - ~ la direction (préposition) : «Nous allons de Paris vers Montréal» ;
 - ~ ou comme équivalent de «environ» (préposition) : «Nous en aurons terminé vers la mi-février»...
- ~ L'orthographe «vert» peut se comprendre comme :
 - ~ la couleur (adjectif ou substantif) : «Le vert est la couleur de l'espoir, dans un certain nombre de pays» ;
 - ~ le parti politique (substantif) : «Les verts ont gagné cette élection» ;
 - ~ certaines équipes sportives (substantif) : «Les verts ont remporté la victoire»...
- ~ Enfin, «le verre» peut recouvrir les sens de :
 - ~ le contenant (substantif) : «Boire dans un verre» ;
 - ~ le contenu (par métonymie, substantif) : «Prendre un verre au café du coin» ;
 - ~ la matière (substantif) : «Un vase en verre» ;
 - ~ ou des lunettes (substantif) : «Elle n'y voit rien sans ses verres»...

Comme il est aisé de le voir, la polysémie lexicale est vraiment présente dans notre langue et l'enseignement ne saurait l'occulter, voire ne pas en tenir compte pour une exploitation pédagogique.

3.2 La polysémie morphologique

La morphologie³⁴, en linguistique, recouvre la façon dont les mots sont formés. Comme il a déjà été donné de le souligner, le français est une langue aux multiples origines mais avec une base lexicale marquée par le latin et le grec. C'est ce qui fait écrire à Henriette Walter que «la langue française est deux fois latine» puisque, comme cela va être démontré, la langue française actuelle utilise les aspects morphologiques du latin pour construire de nouveaux termes. En effet, les nombreux affixes de la langue française proviennent de ses deux langues mères et permettent de créer encore des mots nouveaux, notamment dans les sciences telles que la médecine ou la biologie.

34. Morphologie : 1822, terme introduit par Blainville. Mot, créé en allemand par Goethe (1790), à partir du grec *morpho-* (la forme) et de l'élément savant *-logie* (la science).

Quelques exemples d'éléments morphologiques montrent l'ampleur de ces emprunts à la langue grecque: «*céphal*» la tête, «*encéphal*» le cerveau, «*angio*» le vaisseau, «*rachi*» la moelle épinière, «*ophtalmo*» l'œil, «*rhino*» le nez, «*bémato*» le sang, «*gloss*» ou «*glott*» la langue, «*chiro*» la main, «*néphr*» le rein, «*derm*» le tissu...

D'autres ont permis de nommer certaines affections comme: «*-algie*» douleur, «*asthénie*» faiblesse, «*-plégie*» la paralysie, «*septi*» l'infection, «*-tomie*» couper, «*-pbrénie*» la maladie mentale, «*traumat-*» la blessure, «*-manie*» l'obsession, «*-thérapie*» le traitement, le soin... Ces affixes (préfixes et suffixes) se trouvent dans beaucoup de termes du lexique des langues se réclamant d'origine grecque.

Les affixes d'origine latine sont également très nombreux. Citons simplement: «*anti-*», «*épi-*», «*exo-*», «*endo-*», «*hyper-*», «*hypo-*», «*meta-*»...

Par ailleurs, certaines expressions sont utilisées concurremment avec leurs équivalents «traduits en français»:

Ex aequo, a fortiori, un curriculum vitae, in extremis, in extenso, gratis... qui sont les équivalents de: à égalité, à plus forte raison, un CV, au dernier moment, dans la totalité, gratuitement.

Si l'on fait l'étude morphologique de l'adverbe «anticonstitutionnellement», on retrouve:

- ~ le radical (ou la racine) «*sto, stare*», qui signifie «rester debout»;
- ~ puis les préfixes *anti-*, qui signifie «contre»;
- ~ *con-* de «*cum*», qui a le sens de «avec»;
- ~ l'affixe *-tion*, qui autorise à construire le substantif;
- ~ le suffixe *-ment* permet de former l'adverbe, sur l'adjectif au féminin dont le genre est marqué en ajoutant le suffixe *-le*.

Les mêmes affixes, préfixes comme suffixes, apportent ou ajoutent souvent le même sens aux termes auxquels ils sont accolés, mais ce n'est pas systématiquement le cas.

3.2.1 Les préfixes

- ~ Ainsi, le préfixe «*in-*» est-il souvent utilisé pour marquer un contraire. Il peut changer de forme graphique selon les lettres initiales des mots auxquels il est accolé: correct/incorrect, capable/incapable, poli/impoli, mais lettré/illettré, mature/immature, etc. Comment comprendre alors la différence entre formation et information? Sont-ce là des termes sémantiquement contraires? De même, on peut dire: puissant/impuissant mais pas *potent/impotent, qui indiquent pourtant, originellement, le même état.

~ Le préfixe «a-» apporte aussi la contradiction aux termes racines. Ainsi, dira-t-on que «social» est le contraire de «asocial», de même pour «pesanteur» et «apesanteur», «moral» et «amoral», «tonal» et «atonal», mais «vouer» n'est pas le contraire de «avouer», «ajouter» le contraire de «jouer», «porter» n'est pas l'antonyme de «apporter» et «dental» ne constitue pas, non plus, l'inverse de «adental³⁵»...

3.2.2 Les suffixes

En ce qui concerne les suffixes, la difficulté réside dans les diverses possibilités de traduire, de dire, le même sens. Par exemple, il s'avère complexe de savoir si «la possibilité» se traduit par «-able» comme dans «capable», «jouable», «souhaitable», ou «-ible» comme dans «sensible», «visible» «risible» ou encore «-uble» comme pour «soluble». Les enfants s'essaient à ces morphologisations et leur logique les entraîne à trouver que quelque chose est «*voyable» en construisant le verbe «voir» un peu comme le verbe «boire» qu'ils transforment également souvent en «*boivable».

Un autre exemple, déroutant, peut également interpellier les enfants en apprentissage de la langue française. Il s'agit du suffixe «-on». Ce dernier pourrait être classé dans ce que Louis-Jean Calvet appelle les énantiosèmes puisqu'il peut signifier tout et son contraire. Si l'enfant veut établir une comparaison entre «balle» et «ballon», il trouvera que le suffixe «-on» donne une idée de «plus grand, plus important en taille». En revanche, lorsqu'il apprendra le nom donné, en français, aux petits des animaux (domestiques ou sauvages), il devra se rendre à l'évidence et accepter que ce même suffixe entraîne une idée de «plus petit, moins important en taille», comme dans «âne/ânon, chat/chaton, tigre/tigron, aigle/aiglon, autruche/autruchon, chamelle/chamelon, girafe/girafon, ours/ourson...» Il devra également prendre conscience que ce suffixe, toujours dans le règne animal, peut distinguer la femelle du mâle comme dans «dinde/dindon, coche/cochon, etc.»

La logique de création linguistique est parfois malmenée par la langue française, mais les provignements des enfants permettent de prendre conscience de ses irrégularités et de s'apercevoir que cet apprentissage demande une bonne dose d'acceptation de l'arbitrarité socialement requise pour accéder à ce code loin d'être rationnel ou cartésien, quelle que soit la réputation des peuples qui l'utilisent!

Autre exemple: Pourquoi est-il possible de décliner le verbe «faire» en «défaire» et «refaire» quand cela ne se dit pas (et pourtant, c'est morphologiquement possible) avec «démolir» puisque n'existent pas plus «*molir³⁶» que «*remolir». Ces impossibilités morphologiques peuvent être sujettes aux jeux de langue qui aideront les élèves dans leurs apprentissages. Aristote ne disait-il pas, déjà, en son temps, que: «Il faut jouer pour devenir sérieux»?

35. Un sigmatisme adental est une difficulté de prononciation qui résulte de l'habitude d'avancer la langue trop près des incisives lors de l'émission de paroles.

36. Mais le verbe «mollir» existe!

3.3 Les polysémies syntaxiques

Il existe deux sortes de polysémies syntaxiques dont la langue française recèle bon nombre d'exemples. Dans les deux cas, il s'agit de la particularité de cette langue de pouvoir accepter des termes à l'intérieur de plusieurs paradigmes. Cette possibilité donnera lieu à des énoncés dont la compréhension sera fonction des appartenances grammaticales des mots en question.

3.3.1 La polysémie syntaxique sans déplacements de frontières

Cette appellation recouvre un phénomène qui rend l'énoncé polysémique aussi bien lorsqu'il se présente à l'écrit que lorsqu'il est prononcé à l'oral: ce n'est pas le cas pour la polysémie où il y a «déplacement de frontières des mots graphiques».

Le terme «lie» et «bois», sont – comme nous l'avons vu précédemment – des «homophones, homographes»; cependant, ils peuvent revêtir des sens différents selon qu'ils sont classés dans le paradigme du nom ou dans celui du verbe. Deux énoncés peuvent alors être créés: «il lie le bois» ou «il boit jusqu'à la lie». Un jeu pourra être proposé aux enfants en utilisant les deux paradigmes possibles pour: «marche, joue, claque, savons, ferme, agence, marché, meuble, fait, avions, demande, tombe...» Sans déterminants, ces mots peuvent être utilisés sous les deux formes. Les apprenants seront amenés à construire deux énoncés également acceptables avec les termes proposés en tant que verbe ou en tant que substantif:

- ~ «Il ferme la marche» et «Il marche jusqu'à la ferme»;
- ~ «Tu meubles l'agence» et «J'agence les meubles»;
- ~ «Il fait son lit» et «elle lit un fait divers»...

Il est également possible de faire comprendre les différences de natures de mots aux élèves en leur demandant de chercher des termes qui puissent être à la fois des «substantifs» et des «adjectifs». C'est le cas de la plupart des adjectifs de couleur (rose, marron, bleu, blanc, noir...), mais également des adjectifs de forme (rond, carré, ovale, rectangle, grand, petit, moyen, géant...). Sans oublier bien d'autres éléments du lexique qui répondent également à cette caractéristique: vrai, faux, vernis, fou, savant, meilleur, pire...

Il est alors possible de construire des énoncés qui regroupent un certain nombre de ces éléments pour faire réfléchir les enfants sur la relation entre le sens et la syntaxe en français. À titre d'exemple, il existe trois possibilités de comprendre l'énoncé suivant:

«La belle porte le masque³⁷»

- ~ «La belle porte»: syntagme nominal; «le masque»: syntagme verbal;
- ~ «La belle»: syntagme nominal; «porte le masque»: syntagme verbal;

37. Cet exemple, tout comme le suivant, sont tirés de Pothier, B. (1997). *Les «fautes» d'orthographe à l'école*, Paris, Éditions Retz.

~ «La belle porte»: syntagme nominal; «le masque»: syntagme nominal également; il s'agit là d'une énumération et la virgule est de rigueur entre les deux syntagmes nominaux.

Deux polysémies, lexicale et syntaxique, peuvent se combiner et on peut également, dans l'exemple présent, jouer avec le sens du substantif «le masque» et trouver une douzaine de sens possibles à ce terme!

- ~ Le masque de carnaval (loup ou masque entier);
- ~ Le masque de grossesse (pigmentation de la peau);
- ~ Le masque à gaz (pour se protéger des émanations ou, au contraire, pour les inhaler, l'oxygène étant un gaz!);
- ~ Le masque de plongée;
- ~ Le masque de protection (pour protéger celui qui le porte, comme dans le cas d'un ferronnier, ou pour protéger celui qui ne le porte pas, comme dans le cas d'un masque de chirurgien);
- ~ Le masque de théâtre (théâtre grec, par exemple, pour lequel le masque servait d'amplificateur, d'une part, et permettait, d'autre part, aux hommes de jouer des rôles de femmes, celles-ci n'étant pas autorisées à monter sur scène);
- ~ Le masque africain (pour les sorciers ou masques de décoration...).

Un autre exemple de jeu sur les appartenances paradigmatiques peut aider à faire réfléchir. Que penser et comment interpréter et comprendre l'énoncé suivant :

«La petite élève la montre et la lance.»

- 1) «La petite» syntagme nominal, «élève la montre et la lance», syntagme verbal
- 2) «La petite élève» syntagme nominal, «la montre» SV1 «et la lance» SV2
- 3) «La petite» syntagme nominal, «élève la montre» SV1 «et la lance» SV2
- 4) «La petite élève» SN1, «la montre» SN2 «et la lance» SN3 (énumération)
- 5) «La petite» SN1 «élève» SN2, mis en apposition, «la montre» SN ou SV «et la lance» SN ou SV.

Il est aisé de se rendre compte de la possibilité d'enseigner ou de faire prendre conscience de la grammaire, des natures des mots, des relations possibles et, donc, des accords avec des exercices-jeux tels que ceux-ci!

3.3.2 La polysémie syntaxique avec déplacements de frontières

Le phénomène de polysémie est, dans ces cas, toujours dû aux diverses possibilités de paradigmes des termes en français, auxquelles viennent s'ajouter des éléments ponctuels de proximité de certains termes, qui rendent l'énoncé impossible à distinguer s'il n'est pas retranscrit. Dans ce cas va venir s'adjoindre au premier objectif pédagogique, celui de montrer l'intérêt de l'écrit, de l'orthographe, aux élèves qui n'en voient parfois pas vraiment la nécessité. Pour exemple, Louis-Jean Calvet raconte que, pendant des années, il a entendu que la course au large, qui part des côtes vendéennes, en France, s'intitulait «Le vent des globes», ce qui effectivement invitait poétiquement au voyage, jusqu'au jour où il a vu l'annonce de cette course dans un journal et qu'il a pris conscience de sa méprise puisqu'il a lu «Le Vendée Globe». Marina Yaguello, quant à elle, donne l'exemple de la phrase: «Quand tu auras fini de monter des cendres, tu pourras descendre pour monter mon thé.»

Beaucoup d'exemples de la vie courante peuvent être pris et analysés sur le vif avec les enfants. Les informations peuvent servir d'exemple, tel cet énoncé entendu à la radio et qui déclarait: «Monsieur Untel qui est à Téhéran³⁸» ou encore cette question qui peut se poser: «Pourquoi punit-on un enfant parce qu'il est Suisse allemand³⁹?» De nombreux exemples peuvent être utilisés avec les petits apprenants pour leur montrer à quel point l'écrit peut éclairer la compréhension de l'oral:

- ~ L'énoncé suivant peut s'interpréter de façons différentes, selon le contexte (?): «J'ai rarement vu sa tête⁴⁰.»
- ~ Comment comprendre l'énoncé qui semble pourtant bien contradictoire: «Quand je grossis, je maigris⁴¹.»?
- ~ Il est évident que, lorsqu'on lit la phrase suivante, il ne semble pas qu'elle ait beaucoup de sens: «Dans ma prison, mon père a mangé ma porte, comme un vieil hareng saur.» Avec une orthographe différente, sans doute, voit-on les choses différemment: «Dans ma prison, mon père à manger m'apporte, comme un vieillard en sort»...
- ~ Est-il préférable «de rouler à quatre à l'heure» ou «de rouler à quatre rôleurs»?
- ~ Il est possible de demander aux élèves d'une même classe de parsemer une feuille de /pə t i t r u/. Il y a fort à parier qu'une moitié de la classe comprendra «de petits trous» alors que l'autre s'ingéniera à réaliser de «petites roues».
- ~ Les villes ne sont pas à l'abri des ambiguïtés de sens. Un exemple montre que l'on peut comprendre différemment deux énoncés tels que: «Lucie ferme la porte, dans la ville d'Angers» et «Lucifer me l'apporte dans la ville, danger!»

38. Monsieur Untel qui est athée, errant.

39. Parce qu'il essuie salement.

40. «Gérard ment, vu sa tête.»

41. «Quand je grossis, je m'aigris.»

Ces possibilités de sens divers peuvent parfois troubler les enfants lorsqu'ils sont en train d'écrire et les exemples sont nombreux de ces «interprétations». Elles peuvent prêter à sourire lorsque cet élève de CE2, après une leçon sur les oiseaux rapaces où il devait écrire: «Les vautours nichaient dans les arbres», a écrit: «Les veaux tournichaient dans les arbres». À la question qui lui fut posée sur le sens de «tournicher», après avoir répondu qu'il s'agissait d'un verbe pour lequel il avait appliqué le bon accord avec le sujet, l'enfant a expliqué que ce verbe était employé pour décrire la sensation éprouvée lorsque l'on peine à s'endormir, le soir, dans son lit... Peu à voir avec la leçon précédente pourrait-on rétorquer, mais cela montre également que ce que l'adulte considère comme un contexte n'en forme pas obligatoirement un pour l'enfant, aussi bon élève soit-il.

Un autre exemple peut donner à réfléchir sur ce qu'il est convenu d'appeler des *lapsus calami*⁴². Un élève, à qui l'on demandait de narrer une scène de la vie quotidienne, expliquait comment s'était passée la soirée de la veille. Parlant de son frère, dormant dans la même chambre que lui, et se déshabillant, il écrit: «Il a des fesses à ceinture», en lieu et place de: «il a défait sa ceinture»...

Que penser de la proposition de graphie de cet autre enfant: «Ce monsieur est bouché et sa femme laide à vendre⁴³»?

3.4 Avantages de l'écrit

Chaque adulte ayant à s'occuper d'enfant en apprentissage de la langue a bon nombre d'exemples à proposer qui reprennent cette manifestation de la langue (française) à jouer des tours à ses utilisateurs. Cela doit être une occasion de s'amuser avec l'idiome qui s'y prête vraiment et de marquer ainsi l'intérêt de la langue écrite pour la compréhension des messages. À ce propos, trois avantages de l'écrit peuvent être mis en exergue:

- ~ les signes diacritiques,
- ~ l'orthographe,
- ~ la ponctuation.

3.4.1 Les signes diacritiques

Pour cette particularité de la langue, le dictionnaire *Le Grand Robert* donne la définition suivante: 1635, *Saumaize*; du grec *diakritikos* «qui distingue», de *diakrinein* «diviser, distinguer». En didactique: qui sert à distinguer, à caractériser. En grammaire, signes diacritiques: signes graphiques (points, accents)... destinés à empêcher la confusion entre des mots homographes. Les accents des mots à, dû, où, sont des signes diacritiques...

42. Lapsus: 1833, Nodier, *lapsus calami*, 1630, in Bloch et Wartburg. Du latin *lapsus linguæ*, *lapsus calami* «faux pas de la langue, de la plume». Emploi involontaire d'un mot pour un autre, en langage parlé (*lapsus linguæ*) ou écrit (*lapsus calami*). Faire un lapsus, des lapsus en parlant. Fourcher (la langue lui a fourché). Effet comique tiré de lapsus: contrepèterie. L'étude des lapsus par Freud.

43. «Ce monsieur est boucher et sa femme l'aide à vendre.»

On peut donc dire que les signes diacritiques se composent de tous les éléments qui se trouvent sur le clavier de l'ordinateur qui ne sont ni une lettre, ni un chiffre. Cela comprend les accents, quels qu'ils soient, la ponctuation et la barre d'espace. Certains de ces signes permettent de distinguer le sens de termes qui, sans eux, seraient homographes :

- ~ le tréma, pourtant si peu différent du point sur la voyelle «i», permet de différencier l'adverbe ou la conjonction «mais» du substantif «le maïs». C'est également le cas dans les termes: «(la) haïe», substantif qui se différencie du participe passé «(elle est) haïe», «āi» le mammifère édenté autrement appelé «le paresseux» et «ai» de la conjugaison du verbe «avoir» ou encore «aie et aïe». Plus régional, sans doute, le tréma est également obligatoire pour ne pas confondre le verbe conjugué «baise» et la rivière gersoise «La Baise», etc.
- ~ l'accent, qui est utilisé pour permettre la différenciation entre des termes comme «les marches et les marchés», «les congrès⁴⁴ et les congrès», «sale et salé», «roder et rôder», «tache et tâche», «acre et âcre», «côte et côté», «rot et rôti» ou encore «dès, des, dés», «les, lés, lès»... Il serait également possible de proposer des exemples amusants aux enfants en leur demandant s'il est préférable d'être «interne à l'hôpital ou d'ajouter un accent aigu sur interne⁴⁵».

Beaucoup d'autres termes se prêtent à ces jeux de mots et les présenter aux enfants ne pourra que les conforter dans (ou les initier à!) l'attrait ludique de leur idiome quotidien, tout en leur montrant l'importance de respecter les codes écrits. Des outils pourront être créés à partir des termes ne se différenciant que par ce signe diacritique.

3.4.2 L'orthographe

Il est possible de travailler avec les apprenants sur des «écrits vrais» laissant parfois libre cours à l'imagination du lecteur comme dans les exemples suivants, glanés çà et là au cours des promenades :

- ~ Vu dans un magasin de vêtements pour femmes: «Chemisier femme unie». Doit-on comprendre que les célibataires ne peuvent acquérir l'objet en question?
- ~ Comment interpréter l'annonce écrite sur un panneau dans la loge du gardien de zoo qui stipule: «Le gardien a été mangé»? Excellent exemple pour distinguer le temps de l'infinitif et celui du participe passé!
- ~ Comment transcrire l'information suivante: /dɪmɔʁɑ̃kɔʁsəmatɛ/? S'agit-il de «Dix morts encore ce matin» ou de «Dix morts en Corse, ce matin», même si dans le second énoncé pourraient figurer des géminées de [s]?
- ~ De même comment interpréter l'énoncé: /lɛʁysɔ̃dezɛʁte/⁴⁶?

44. Il est à remarquer que, dans un certain nombre de grandes villes, qui n'utilise pas les signes diacritiques sur les lettres en capitales d'imprimerie, s'affiche, sur les beaux monuments, l'indication suivante: «PALAIS DES CONGRES»...

45. Ce qui donnerait: «être interné à l'hôpital»...

46. Doit-on comprendre: «Les rues sont désertées» ou «Les Russes ont déserté»?

- ~ Autre information: «Paris bat Lens». Pour les non-initiés du football, on serait en droit de comprendre: «Paris balance».
- ~ L'approche phonétique de la langue peut donc porter à confusion. Pour que les utilisateurs de la langue française en soient bien convaincus, il pourra être demandé d'écrire la suite phonique suivante: /ɛlɛtɛtɛ̃fɪrmjɛʀ ɔʒurdʒi ɛlɛmasœʀ/⁴⁷.
- ~ De même, pour inciter les apprenants à se concentrer sur la graphie, il est possible de montrer que l'information prise à l'oral peut ne pas être assez informative et qu'elle laisse sur quelques interrogations auxquelles l'écrit répond: «Cet homme est traîné en justice par la victime d'une agression qui l'a laissé(e) paralysé(e).»

Il est même possible de trouver, dans la langue française, des énoncés dans lesquels l'orthographe d'un seul élément (homophonique) de la phrase peut faire changer la totalité des accords orthographiques. Par exemple, comment transcrire l'énoncé oral suivant:

/sɛtʀətɪtfʊrmɪgrɪz kʊrdɑ̃lɛtʀwɑʒɑrdɛ/⁴⁸?

3.4.3 La ponctuation

Elle fait partie des signes diacritiques de la langue, mais peut également faire l'objet d'une séquence «à part» tant sa présence ou son absence, voire sa place ici ou là, revêt de l'importance pour les sens. En effet, les enfants, et singulièrement les adolescents en apprentissage, ont souvent tendance à penser que la ponctuation se révèle bien souvent superflue. Cependant, oubliée ou malencontreusement déplacée, elle peut faire changer radicalement le sens de l'énoncé.

Il est facile de le leur démontrer en proposant l'exemple suivant, sans ponctuation et en leur demandant de le compléter: «Le professeur dit l'élève est plutôt nul.» Bien sûr, les variantes sont contradictoires ou très différentes. Doit-on comprendre: «Le professeur dit "l'élève est plutôt nul"» ou, jouant avec ladite ponctuation, l'énoncé pourrait-il se comprendre ainsi: «Le professeur, dit l'élève, est plutôt nul»? Un autre exemple, moins «impliquant», pourrait être: «Ce malade dit le médecin est très sympathique.»

Quelle ponctuation attribuer aux énoncés suivants?

- ~ «Benjamin répondit Thomas est un excellent élève.»
- ~ «Benjamin, répondit Thomas, est un excellent élève.»
- ~ Benjamin répondit: «Thomas est un excellent élève.»
- ~ «Ma mère me dit à cinq heures tu prendras le train.»
- ~ Ma mère me dit, à cinq heures: «Tu prendras le train.»
- ~ Ma mère me dit: «À cinq heures, tu prendras le train.»

47. «Elle était infirme, hier, aujourd'hui, elle est ma sœur» ou «Elle était infirmière, aujourd'hui, elle est masseur»?
 48. «Cette petite fourmi grise court dans l'étroit jardin» ou «Sept petites fourmis grises courent dans les trois jardins»? La seconde partie de l'énoncé (à partir de «dans») pouvant être interchangeable.

Un autre exemple de ponctuation mal gérée peut faire prendre conscience que ces signes diacritiques donnent du sens ou non à l'énoncé. Telle cette phrase ainsi transcrite : «Elle est morte, la veille d'une crise cardiaque.» En relisant l'énoncé, on s'aperçoit bien vite que cela ne peut avoir de sens. Il ne doit pas être possible d'être victime d'une crise cardiaque après son propre décès. En revanche, si la virgule est légèrement déplacée, on obtient un énoncé tout à fait compréhensible : «Elle est morte la veille, d'une crise cardiaque.»

D'autres exemples, trouvés dans la presse, peuvent faire l'objet de réflexion sur la place des termes dans la phrase, sur leurs répercussions possibles sur le sens. C'est ce qu'il est convenu d'appeler des janotismes ou jeannotismes dont le dictionnaire *Le Grand Robert* donne la définition suivante : Construction vicieuse de la phrase donnant lieu à des amphibologies grotesques, comme dans l'énoncé suivant : elle offrit des crêpes à ses invités qu'elle avait fait sauter elle-même. Pour illustrer le propos, les élèves pourront réfléchir à ces petites annonces :

- ~ «Coiffeur pour dames de grande réputation» ;
- ~ «Vends tricycle pour infirmier en bon état» ;
- ~ Ou encore cette phrase trouvée dans un livre d'histoire : «Les guerriers qui s'étaient enfuis furent condamnés⁴⁹.»

D'autres possibilités d'exploitation peuvent s'ajouter comme :

- ~ «Appelez-moi Firmin» ;
- ~ «Attends mon enfant, dit-il» ;
- ~ «Il estime les enfants attentifs⁵⁰» ;
- ~ «Les chouettes voient le jour» ;
- ~ «Il remonte le réveil à la main»...

Les adultes pourront s'exercer sur d'autres janotismes comme ceux-ci :

- ~ Il fit boire des jus de citron à ses invités qu'il avait pressés lui-même.
- ~ J'ai apporté les cadeaux pour les enfants qui sont dans la valise.
- ~ Va donc chercher le sirop de Papy qui est dans le réfrigérateur.
- ~ J'ai acheté un gigot chez le boucher qui était gros.
- ~ Récupère l'ancien fauteuil roulant de mamie qui rouille dans le garage.
- ~ C'est la petite chatte de ma voisine que je vois tous les jours grimper dans les rideaux !
- ~ Apporte-moi le bavoir de bébé qui est dans la machine à laver...

49. Les guerriers, qui s'étaient enfuis, furent condamnés ou Les guerriers qui s'étaient enfuis, furent condamnés.

50. Cet exemple pourrait également trouver sa place dans le paragraphe consacré à la polysémie lexicale, car c'est ici le verbe «estimer» qui entraîne le sens différent.

3.5 Les contrepèteries

Le dictionnaire *Le Grand Robert* en donne la définition suivante :

Contrepèterie : nom féminin. 1582 ; de l'ancien français *contrepéter* qui signifiait « prendre un son pour un autre, équivoquer », de contre, et péter, hypothèse réfutée par P. Guiraud qui rattache le mot à piéter, d'où *contrepéter* qui signifierait « prendre le contrepied », mais l'équivoque sur péter est immédiate. Interversion des lettres ou des syllabes d'un ensemble de mots spécialement choisis, afin d'en obtenir d'autres dont l'assemblage ait également un sens burlesque ou grivois. Une erreur de prononciation, un lapsus, peut être à l'origine des contrepèteries, comme dans l'exemple : « Un mot de vous, et je suis sauvé ! » et « Un mou de veau, et je suis sauvé ! » ou encore cette contrepèterie attribuée à Rabelais dans *Pantagruel* qui aurait écrit : « J'aime les femmes folles de la messe. »

Certains adultes sont très friands de ces jeux de mots particuliers qui font le régal de certains journaux satiriques ou les délices de soirées mondaines. Jusqu'à il y a peu, ces mots d'esprit étaient réservés aux personnes plus âgées que ne le sont les élèves des classes primaires parce que leur particularité était soit de manier des sens graveleux, burlesques ou grivois, comme le souligne le dictionnaire, soit de demander une connaissance politique trop importante pour les plus jeunes. La définition de cet art revient à Joël Martin et à Rémy Le Goistre qui écrivent que la contrepèterie : « C'est l'art de décaler les sons. » Cette « définition » est bien sûr, elle-même, une contrepèterie.

Avec les albums de ces auteurs⁵¹, il est tout à fait possible de faire fonctionner « un mot grec » et « un gros mec » ou encore « le vantard s'épile » qui peut être opposé à « le vampire s'étale ». D'autres exemples sont à mettre à leur actif comme dans les énoncés suivants qui contiennent les deux possibilités :

- ~ « Le fiston en pleurs joue du piston en fleurs » ;
- ~ « Les doux requins ont mangé les deux rouquins » ;
- ~ « Laurent est charmeur, Roland est marcheur » ;
- ~ « Le pâle banquier a un pied bancal », etc.

Ce sont là des gymnastiques de l'esprit qu'il est intéressant de proposer aux enfants afin qu'ils s'habituent à jouer avec leur langue maternelle, ce qui les disposera à la travailler davantage, toujours dans un esprit ludique. Il est à remarquer que, en ce qui concerne les adultes, certains « accrochent » facilement aux contrepèteries, d'autres nettement moins, on peut supposer qu'il en est de même avec les enfants.

51. Le Goistre, R. et J. Martin (1994). *La vie des mots, l'ami des veaux*, Paris, Albin Michel. Des mêmes auteurs, aux mêmes éditions : *Contrepétines* (1998) et *Des prénoms fous, fous, fous* (2000).

J Recadrage pédagogique

Ce qu'il faut retenir de la dichotomie saussurienne, comme outil de réflexion pédagogique, réside dans le fait que l'individu ne parle jamais que dans un contexte donné et que, presque plus que la langue, c'est ce contexte qui est à prendre en compte. Cela signifie que l'apprentissage – ou l'enseignement – de termes dépourvus de mise en situation revient à apprendre à nager sur un tabouret au bord de la piscine. La conception interactive des processus d'énonciation et de compréhension remet en cause l'idée que les mots auraient un sens en dehors des échanges langagiers. Ce précepte étant admis, il serait dommage de ne pas profiter des possibilités qu'offre la langue française pour montrer aux apprenants que ce moyen de communication peut être dévoyé à souhait, en toute connaissance de cause. C'est pourquoi les contrepèteries, les polysémies et les autres approches ludiques de la langue pourront servir à la connaître davantage, à l'appréhender au mieux et à être bien conscient des pièges qu'elle peut présenter. Les chausse-trappes, loin de représenter des ennemies à combattre, deviendront alors des alliées à utiliser pour exposer ses idées, faire passer une opinion ou tout simplement converser en utilisant les immenses potentialités de cet idiome commun. J

Chapitre V

Des fonctions de la langue à la didactique

Il n'est pas toujours aisé de définir ce qu'est la linguistique (ou les sciences du langage) à quelqu'un qui s'en informe, mais qui n'est pas un spécialiste de cette science. La définition d'André Martinet¹, chef de file de la «linguistique fonctionnelle», apparaît alors bien pratique puisqu'elle permet de définir l'objet de la linguistique tout en montrant que la langue est «un jeu». Martinet écrivait, en effet, que «la linguistique étudie les fonctions de la langue et la langue en fonction». Cette approche de l'étude de la langue s'applique au concept de langue, en général, pas à une langue en particulier. Ces études constituent ce qu'il est convenu d'appeler «la linguistique générale». Cette partie de la linguistique envisage la langue sous toutes ses formes et tente de dégager les raisons pour lesquelles elle est employée (les fonctions de la langue) et les façons dont elle est employée (la langue en fonction).

1. Langue/Langage

Certains linguistes parlent des «fonctions du langage»; cela constitue un abus de langue ou ne signifie pas la même recherche. En effet, un certain nombre de linguistes, ayant influencé les sciences du langage, sont de langue anglo-américaine et utilisent le terme de «*language*» qui, dans cette langue, est polysémique puisqu'il recouvre ce que le français entend par «langue», d'une part, et par «langage», d'autre part.

Le langage pourrait se définir comme : «Tous les moyens dont l'Homme dispose pour communiquer ou s'exprimer.» Cela signifie que les langages ne se limitent pas à la langue. L'Homme peut recourir à bien d'autres moyens comme : le geste, les mimiques, le silence, les arts (dessin, peinture, danse, musique, etc.), certains codes qui sont d'accès direct comme les feux de circulation, ou encore les enseignes de certains magasins pour lesquels point n'est besoin du recours à des explications et qui se comprennent sans analyse préalable. Cela est à tel point ancré dans les

1. André Martinet, linguiste influent linguiste et dont l'ouvrage *Éléments de linguistique générale*, écrit en 1960, fonde la linguistique fonctionnelle. Pour de plus amples informations, il est possible de consulter les ouvrages qui lui ont été consacrés et, en particulier, les ouvrages collectifs, sous la direction de Colette Feuillard, aux Presses universitaires de France.

habitudes et les mœurs que l'enseigne des marchands de tabac, bien connue des utilisateurs ou des simples passants, connaît une histoire et une explication parfois inconnue. Une rapide enquête montre que certains ignorent qu'il s'agit d'une «carotte» et que ce symbole fut choisi pour faire référence aux «carottes» de tabac qui étaient utilisées lorsqu'il était de coutume de s'adonner à «la chique²».

D'autres codes ne peuvent figurer parmi les langages puisque ce sont des moyens d'expression eux-mêmes issus d'autres langages. C'est le cas en particulier des codes que l'on connaît sous les appellations de «braille» et de «morse». En effet, ces deux codes sont des symbolisations de la langue écrite³ puisque ce sont des lettres (entre autres) qui sont représentées, dans un cas comme dans l'autre. La langue écrite étant elle-même une représentation de la langue orale, il est possible de dire que le morse⁴ et le braille sont les résultats d'une double symbolisation de la langue.

Les différences entre le langage et la langue sont multiples et certaines caractéristiques de l'un ou de l'autre permettent de les différencier.

~ Le langage est inné alors que la langue est acquise. L'expérience montre que si un jeune enfant est mis en contact avec un morceau de musique entraînant, il se met à danser. Personne ne le lui a appris. De la même façon, si un adulte écoute l'œuvre musicale d'un compositeur étranger, point n'est besoin de «traduction» pour ressentir les impressions que provoque telle ou telle musique. L'auditeur ne réagira sans doute pas de la même façon à l'écoute d'une symphonie de Richard Wagner ou d'un concerto de Johannes Brahms. Cependant, s'il veut comprendre le livret qui accompagne la musique, il devra connaître la langue dans laquelle il a été écrit. Il en va de même en ce qui concerne la façon d'apprécier une œuvre picturale ou encore un ballet.

~ Le langage est universel alors que la langue est spécifique à une communauté donnée. Si un touriste visite un pays étranger, il pourra toujours montrer qu'il a faim, ou soif, ou qu'il cherche un toit pour dormir par des gestes qui sont des langages. Ce seront à peu de chose près les mêmes gestes dans les différents endroits du monde. En revanche, chaque langue est un outil particulier qui diffère selon les pays, nations, ou contrées traversés. Certaines objections pourraient voir le jour à l'annonce de la particularité universelle des langages, car des exceptions sont à remarquer. De fait, si l'on opine du chef, en France, au Québec ou dans bien d'autres pays, cela montre un assentiment. Au contraire, si la tête de l'individu qui s'exprime va de droite à gauche, ce geste sera interprété comme une dénégation. Le phénomène est inverse en Grèce. Cependant, d'un point de vue théorique, les langages sont – plus ou moins – universels.

2. Carotte : [1723] ; par analogie de forme avec la racine comestible. Carotte de tabac : rouleau de feuilles de tabac à chiquer, de forme plus ou moins conique. Enseigne rouge, à double pointe, des bureaux de tabac en France (icône d'une carotte de tabac à chiquer). La signification n'en est que rarement perçue, le tabac ne se chiquant presque plus de nos jours. Dictionnaire *Le Grand Robert*, informatisé.

3. Braille : Alphabet conventionnel basé sur un système de points saillants également applicable aux chiffres, à la musique, à la sténo, à l'usage des aveugles. Écriture braille. Procédé d'impression en relief (anaglyptique) du braille.

4. Morse : Système de télégraphie électromagnétique de code et de signaux. L'alphabet morse utilise des combinaisons de points et de traits. Signaux en morse, transmis à la main (manipulateur) ou automatiquement (bande perforée).

~ Le langage est naturel, la langue est culturelle. Chacun sait que pour rassurer l'entourage, il va être attendu du bébé, à sa naissance, qu'il pousse un cri. Cela lui est possible grâce à l'air, procuré par la nature, qui entre dans ses poumons, également fruits de cette nature, et qui font se développer les alvéoles pulmonaires. Tous les bébés du monde poussent ce cri à la naissance. En revanche, il apparaît que les diverses langues fonctionnent différemment et qu'elles apportent avec elles une culture propre à l'entourage de celui ou de celle qui va la partager par la suite au moyen de ou à travers sa langue.

Ces différences étant établies, les deux termes ayant été bien distingués, il apparaît maintenant qu'il est préférable de parler, dans le propos qui nous intéresse, des fonctions de la langue et non de celles du langage.

2. Les fonctions de la langue

Comment l'établissement, la connaissance des «fonctions de la langue» peuvent-elles aider l'enseignant dans sa classe? Quels éclairages ces données peuvent-elles lui apporter? Comment son regard sur l'enfant et ses productions scolaires vont-ils bénéficier de cette nouvelle approche?

Pour répondre à ces divers questionnements, nous appuierons notre propos sur les recherches menées par Roman Jakobson, linguiste russe, figure avant-gardiste de la linguistique structurale qui s'est fait connaître dans le monde entier avec son ouvrage *Essais de linguistique générale*, et qui est l'un des fondateurs de «l'école de Prague». Après avoir été présentées, les différentes fonctions de la langue seront mises en lien avec la didactique du français.

Selon ce linguiste les fonctions de la langue sont au nombre de six et se déclinent selon le schéma suivant:

2.1 La fonction de communication

Si un sondage d'opinion était mené sur les diverses fonctions de la langue, il y a fort à parier que c'est la fonction de communication, attribuée à la langue, qui serait citée en premier avec un fort pourcentage de personnes lui conférant le rôle principal.

Cette supposition tient en partie ses fondements dans la façon dont les civilisations occidentales considèrent les personnes s'exprimant en soliloquant. Le dictionnaire Robert donne la définition suivante du soliloque: «Discours d'une personne qui est seule à parler ou semble ne parler que pour elle, quoiqu'elle se trouve en compagnie et dans des conditions qui normalement appelleraient un échange de propos.» L'utilisation de l'adverbe «normalement» apparaît très explicite quant à la vision de la langue comme outil de communication! De fait, si la communication reste considérée comme le but terminal de la langue, l'utilisation de cette dernière à d'autres fins paraît absurde et «anormale», c'est-à-dire «en dehors de la norme». Or, qui peut se targuer de n'avoir jamais utilisé la langue pour d'autres objectifs que la communication? Qui n'a jamais eu recours à son idiome pour remettre ses idées en place, clarifier sa pensée intérieure? pour se souvenir de ce qu'il ou elle avait à faire? pour se remémorer la liste des courses?...

Les individus peuvent également s'exprimer grâce au monologue que le dictionnaire *Le Grand Robert* définit comme suit: «Long discours d'une personne qui ne laisse pas parler ses interlocuteurs, ou à qui ses interlocuteurs ne donnent pas la répartie.» Il est clair ici que, non seulement la langue sert à communiquer mais que, de plus, elle doit être un échange entre les personnes présentes.

La différence entre «un monologue» et «un soliloque», termes dont les étymologies pourraient totalement les apparenter, se trouve dans le fait que, dans les deux cas de figure, l'individu est le seul à s'exprimer. Cependant, dans le cas du monologue, il le fait devant un public comme dans «Le monologue du Cid», par exemple alors que, dans le cas du soliloque, non seulement le locuteur est le seul à parler, mais, de plus, il est seul, sans public pour recevoir son message, contrairement à la définition du dictionnaire. Il est possible de soliloquer seul, que ce soit chez soi ou dans la rue.

À y regarder de plus près, les réactions à ces divers agissements pourraient accréditer la thèse de la communication comme fonction première d'une langue; cependant, même si cela semble une évidence pour beaucoup d'utilisateurs, des réflexions plus approfondies, moins spontanées, peuvent démontrer que cette assertion ne peut être considérée comme exacte.

Diverses raisons poussent à crédibiliser cette idée, mais la première est qu'un certain nombre de linguistes, de psychologues, de sociologues ou d'ethnologues ont montré que la langue peut être autant un facteur de communication et de cohésion sociale qu'un outil d'exclusion⁵. On le sait, l'exclusion commence dès l'école maternelle et l'inégalité sociale se révèle avant tout comme une inégalité culturelle. L'école a la mission de réduire les inégalités et l'atteinte de cet objectif passe obligatoirement par la maîtrise de la langue. Un élève qui présente des difficultés pour s'exprimer ou qui ne parle pas la langue des autres sera exclu *ipso facto* des jeux et connivences des autres élèves de la classe. C'est une des raisons qui expliquent les réserves émises par les chercheurs qui travaillent sur l'intégration des enfants sourds dans l'école dite «ordinaire». Les premiers jours de classe «l'exotisme» que représente un enfant qui s'exprime différemment le rendra l'objet de toutes les sollicitudes. Les autres enfants, entendants, iront vers lui, l'aideront, lui donneront une véritable place dans la communauté scolaire. Cependant, cette attention du premier jour se verra rapidement supplantée par l'envie de jouer, de communiquer, d'échanger verbalement et le jeune sourd se trouvera alors isolé, sans moyens de s'exprimer ou de communiquer. C'est pourquoi, si l'intégration scolaire en milieu dit ordinaire veut réussir, elle doit se faire avec plusieurs enfants sourds, partageant la même langue, dans une même classe.

5. On pourra lire, à ce sujet, l'ouvrage de Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire – L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Pour le philosophe Paul Grice, l'individu qui utilise la langue le fait avec l'intention de dire quelque chose afin que l'énoncé produit ait un effet sur le récepteur du message. L'objectif de ce «vouloir dire⁶» serait alors moins de transmettre une information que de voir satisfaite une intention de peser sur le comportement d'autrui. On voit alors que les compétences et les intentions revêtent des buts différents.

La langue permet de créer, voire de souder une communauté, de se (re)trouver, de se comprendre. Un certain nombre de recherches se font actuellement, en France, sur le phénomène du verlan, cette (ou ce) novlangue⁷ utilisée par les jeunes des banlieues réputées «sensibles». Comme on le voit avec l'utilisation de ces termes, la langue autorise à utiliser des euphémismes qui permettent de cacher des réalités que l'on ne désire pas trop voir! L'étymologie et les expressions qui utilisent ce terme de «banlieue» sont très explicites: «la banlieue» signifie «à une lieue de la ville», repoussé loin du centre. Les expressions qui sont formées à partir de ce signe linguistique sont également porteuses d'une forte charge affective: «mis au ban de la société», «bannir», sans oublier ses habitants qui y vivent sous le nom de «banlieusard» avec le suffixe «-ard» toujours connoté péjorativement⁸.

Comment l'école peut-elle admettre que cette «nouvelle» façon de s'exprimer, tellement répandue dans certains quartiers français, soit parlée, donc apprise, par ces jeunes qui, selon elle, n'étaient pas capables d'apprendre quoi que ce soit et surtout pas une langue étrangère? Le verlan connaît une morphologie assez complexe qui est calquée sur le *louchbem*, ou *louchébé*, à savoir «le jargon (largonji) des bouchers» que l'on ne peut inventer. Si «*laisse béton*» («laisse tomber») reste compréhensible par qui connaît la langue française, il n'en est pas de même d'autres expressions pour lesquelles le verlan ne prend pas appui sur le français standard, mais part de l'argot qu'il «morphologise» selon des règles bien précises. S'il est encore «assez aisé» de reconnaître les signifiés de «le *tiéquar*» pour «le quartier» ou «la *caillera*» pour «la racaille», il s'avère parfois plus délicat de retrouver certains signifiés sous des signifiants qui ne sont pas (seulement) l'envers du terme en français standard. Par exemple, et même si ces termes sont maintenant «entrés dans les mœurs», que dire de :

- ~ Un *keuf*, qui prend son origine dans le terme argotique «un flic», prononcé /f li k ə/ et qui, dans une première opération, est retourné et donne /k ə f li/ «**keufli*» qui, dans un second temps, s'abrège grâce une apocope⁹ en *keuf*.
- ~ Un *keum* /kœm/, qui est le verlan du mot «un mec» /mɛk/ pour lequel la logique de création aurait pu proposer /k ɛ m/...

6. Selon l'expression de Jean Gagnepain, chef de file de la linguistique clinique et expérimentale, qui l'oppose au «pouvoir dire».

7. Allusion au terme le novlangue (*newspeak* en anglais) qui est la langue officielle d'Océania, inventée par George Orwell dans son roman 1984 (publié en 1949).

8. Tout comme dans les termes suivants : un braillard, un chauffard, un pénard, un ringard, un vachard, un vantard, un pétocard, un snobinard, un froussard, un taulard, un binoclard, etc.

9. Chute d'un ou plusieurs phonèmes (ou d'un ou plusieurs graphèmes, dans l'écrit) ou d'une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot (opposé à l'aphérèse). C'est un abrégement. Dictionnaire *Le Grand Robert*, informatisé.

~ «Partir en *lousdê*», où le dernier mot graphique correspond à «douce». La morphologie du *louchébê* est ici visible par l'ajout de la lettre «l» qui est obligatoire en verlan, puisque aucun terme ne peut commencer par un phonème vocalique, etc.

Il est nécessaire de passer par un apprentissage pour comprendre, puis maîtriser cet outil de communication qui reste la seule façon de s'exprimer, autorisant ainsi l'appartenance au groupe.

En créant leur propre code, ils rendent leur réseau communicationnel hermétique par rapport à ceux qui les dominent et deviennent ainsi les maîtres du jeu. Les jeunes mobilisent des stratégies qui consistent à affirmer une identité communautaire. Le langage fonctionne pour eux comme un refuge, un lieu de repli sur l'entre-soi. Il permet l'affirmation d'une communauté stigmatisée par les autres¹⁰ [...]

Au même titre que tous les jargons, le verlan est la condition *sine qua non* pour être accueilli et faire partie du groupe; cet aspect suffit à la motivation et aucun jeune, désireux de participer aux activités de ce groupe, ne rechigne à l'apprentissage! Cela permet d'affirmer que la motivation tient lieu de moteur pour quelque apprentissage que ce soit...

Cependant, cela n'infirme en rien l'assertion initiale selon laquelle la première fonction de la langue ne peut être que la communication. Nous reviendrons sur ce point lors de l'étude des autres fonctions.

2.2 La fonction dénotative et référentielle

L'utilisation de cette fonction de la langue fait porter l'accent sur le référent, soit qu'il se trouve être le sujet du message, soit qu'il en est l'objet. Cette fonction permet de faire vivre, de faire exister, des personnes ou des objets qui ne sont pas (ou plus) présents, sous les yeux. Cette fonction de la langue sert tous les jours à l'adulte qui ne prend plus conscience de son pouvoir de rendre réelles des entités absentes. Cependant, pour le petit en apprentissage de la langue, cette fonction est d'une grande importance à partir du moment où il peut s'en servir, car elle lui permet de ne plus craindre d'être seul lorsque l'être cher sort de la pièce. De fait, lorsque l'adulte (sa maman, son papa) quitte son champ de vision, l'enfant n'a pas de possibilité de l'imaginer, car il ne sait pas le nommer. Son esprit est dans l'incapacité de le faire revenir à sa mémoire, car il ne peut l'appeler. Les frayeurs nocturnes de l'enfant ne peuvent se réduire à une simple explication de l'absence, quelle qu'elle soit, mais il est de fait que, le pouvoir linguistique n'appartenant pas encore à l'enfant, celui-ci ne peut évoquer l'absent et, partant de là, imagine qu'il est parti pour toujours. C'est le pouvoir d'évocation de la langue qui permettra, plus tard, à l'enfant de compenser l'absence réelle par une capacité d'évocation linguistique. La langue humaine n'est pas liée qu'aux évènements immédiats. Elle

10. Ben Aziza, H. et Z. Messili (2004). Langage et exclusion. La langue des cités en France, *Cahiers de la Méditerranée*.

permet d'évoquer des épisodes, réels ou imaginaires, présents, passés ou à venir. C'est ce que les philosophes appellent son caractère « intentionnel ». En effet, il faut faire montre d'intentionnalité pour parler de choses absentes, de situations passées ou futures.

Même si les théories piagétienne de la permanence de l'objet – c'est-à-dire comprendre qu'une personne ou une chose peut continuer d'exister même quand elle disparaît –, qui montraient que ce stade arrivait vers l'âge de deux ans, sont actuellement remises en cause¹¹, il n'en reste pas moins que l'appellatif, linguistiquement marqué, permet d'attirer l'attention sans avoir recours aux pleurs ou aux cris. Si les chercheurs ont démontré que la permanence de l'objet peut exister chez le nourrisson à partir de six mois, et que les bébés s'étonnent dès cet âge de ce que l'objet disparaisse apparemment sans raison, il n'en est pas moins vrai que la langue permet de faire vivre dans l'imagination et, de là, de les faire devenir présents même lorsqu'ils ne sont plus en vue.

Mariana Yaguello écrit « Nommer, c'est faire exister », ce à quoi nous pouvons ajouter : « Ne pas nommer, c'est nier. » L'existence est entièrement reliée à la possibilité de « parler sur ». Comment appeler à l'esprit un réel qui n'a pas de nom, ou dont nous ne connaissons pas le nom ? Cette question est douloureusement d'actualité lorsque l'on travaille avec la communauté sourde.

L'existence de la personne, elle-même, est en lien direct avec l'octroi d'un nom et d'un prénom¹². Un individu venant au monde n'est connu et reconnu par « la cité » qu'à partir du moment où il a été déclaré en mairie : lorsqu'il a reçu un nom qui lui est « propre¹³ ». Dans la religion catholique, le « baptême », c'est-à-dire le moment où l'enfant reçoit officiellement un prénom, lui permet d'être reconnu par la communauté religieuse. Cette cérémonie est très proche de ce qui se passe dans les religions du Livre, puisque dans la tradition musulmane, du moins dans le rite malikite, l'enfant reçoit son prénom après la cérémonie du baptême qui a lieu le septième jour après la naissance. D'habitude, on sacrifie un mouton, et c'est à ce moment précis que l'on donne un prénom au bébé.

Il est intéressant de noter, également, à quel moment un individu reçoit un prénom dans les différentes civilisations. Dans certains pays d'Afrique, le tout petit vient au monde sans qu'il ne soit distingué par le prénom et attend d'avoir atteint environ un an pour être appelé par « son nom ». Avant cet âge, il est aimé, choyé, mais il ne prend vraiment existence en tant qu'individu qu'à partir du moment où il se distingue des autres membres de la famille grâce à une appellation qui n'appartient qu'à lui.

Les progrès technologiques ont quelque peu changé la perception des choses en matière d'octroi du prénom. De fait, il y a encore quelques années, les parents attendant un enfant choisissaient deux prénoms, ne sachant si l'attendu serait de sexe masculin ou féminin. Ils parlaient le plus fréquemment du « bébé » ou lui attribuaient

11. Notamment avec les travaux de Robert L. Fantz.

12. Les parents sourds [d'enfants entendants ou non] donnent à leur enfant un « nom signé » afin qu'il soit identifié aussi bien dans la communauté sourde que pour l'état civil.

13. Il est possible de se reporter au dernier chapitre de cet ouvrage « Troquons les trucs » pour voir ce qui est dit à propos du « nom propre ».

une appellation hypocoristique, tissant d'ores et déjà des liens d'amour avec le petit à naître, mais pas de prénom précis, et pour cause! Actuellement, l'échographie permet de connaître assez rapidement le sexe du bébé et la donne a quelque peu changé. Dès le milieu de la grossesse, s'ils le veulent, les futurs parents savent de quel sexe est leur bébé et ils peuvent d'ores et déjà se mettre d'accord sur le prénom; dès ce moment, l'enfant attendu ne sera plus «le bébé», mais deviendra un être à part entière puisqu'on l'appellera désormais par son prénom.

De même, comment parler de concepts qui n'ont pas de noms? Il n'existe de signifié que si un signifiant lui a été attribué. Jean-Loup Chiflet et Nathalie Kristy ont écrit *Le dictionnaire des mots qui n'existent pas*¹⁴, puis d'autres auteurs, plus récemment, ont poursuivi dans la même veine avec *Le dictionnaire des verbes qui manquent*¹⁵. Titres paradoxaux s'il en est, mais qui montrent que certains éléments de la vie courante ne possèdent pas de signifiant et que, dès lors, il s'avère bien difficile d'y faire référence... À titre indicatif, dans la promotion de leur livre les auteurs demandent au lecteur:

Comment décrire l'odeur si particulière qui règne dans une chambre après l'amour? Ou encore cet étrange ballet qu'esquissent deux passants arrivant face à face? Et comment qualifier, sans sombrer dans la grossièreté, cet individu qui téléphone alors que vous venez juste d'entrer dans votre bain?

Pour *Le dictionnaire des verbes qui manquent*, la page de couverture propose le verbe «égocentrer» avec la définition suivante: «Décrire des cercles lents autour de son nombril avec un sourire satisfait.» Les auteurs inventent donc des termes qui permettent de faire vivre, de parler, de faire entrer le concept dans le quotidien. Par exemple, comment appeler les restes de gomme, lorsque celle-ci a été utilisée et laisse des «éléments» sur le papier, voire à côté?

La fonction dénotative et référentielle permet de comprendre comment le petit en acquisition de son idiome maternel peut «convoquer» ou non les personnes ou les objets absents grâce à la connaissance de plus en plus «puissante» de sa langue. En effet, la langue détient ce pouvoir de faire exister *bic et nunc*, ce qui n'est pas ou plus sous le regard. Le signifiant connu appelle le signifié et le fait vivre. Cette acquisition constitue un stade important pour l'enfant qui verra alors son champ de «vision» élargi par la possibilité linguistique de réaliser¹⁶ l'absent.

2.3 La fonction métalinguistique

Étymologiquement «méta» signifie «au-dessus», non dans un espace orienté en strates mais dans le sens de «au-delà de». Le dictionnaire *Le Grand Robert* donne de ce préfixe la définition suivante: «En philosophie, dans les sciences humaines, en

14. Éditions Pocket, 1999.

15. Buttard, S., D. Chassagne, B. Rollier, E. Kambo et A. Sabatier (2010). *Le dictionnaire des verbes qui manquent*, Paris, Chiflet & Cie.

16. Dans le sens étymologique de «rendre réel».

logique, méta- prend le sens de “au-delà de” (voir la métaphysique) pour désigner le concept qui “englobe”, qui “subsume” l’autre concept. Métalangue, métamathématique, etc.»

D’aucuns appellent également cette fonction métacodique (ou métasystémique), ce qui peut permettre de rendre compte également de l’activité extralinguistique.

La langue est «le programme commun» de toutes les sciences, voire du quotidien de chacun. Qu’ils soient mécaniciens ou médecins, banquiers ou étudiants, ce qui rassemble les personnes, c’est la langue qui va servir à tous les individus d’une nation pour raconter ce qu’ils font, ce qu’ils désirent, ce qu’ils pensent ou encore pour expliquer leurs recherches. De fait, l’étude des sciences du langage révèle que, de façon un tant soit peu paradoxalement réflexive, la langue elle-même se sert de la langue pour expliquer son fonctionnement.

Par exemple, dans la phrase «Il fait beau», l’ensemble de cet énoncé relève de la fonction de communication. C’est une information. Cependant, si l’on en dit : «“il” est un pronom impersonnel...», cette assertion relève de la fonction métalinguistique de la langue. L’École française est réputée pour beaucoup se servir de cet artéfact qui consiste à analyser les énoncés construits : ce pourrait être ce que l’on nomme «la grammaire» lorsque cela se fait au sein de la classe. Si d’aucuns ont fréquenté les écoles étrangères, ils ont pu constater que l’analyse scolaire des langues varie selon les pays. Cela incite à dire que les enfants ne sont pas des ardoises vierges lorsqu’ils arrivent à l’école et qu’ils savent déjà – en grande partie – utiliser leur langue maternelle quand ils commencent à l’aborder de façon scolaire... Un enfant de quatre ans est capable de dire «Mon grand frère ira à l’école demain» sans pour autant avoir conscience qu’il utilise (à bon escient) le verbe «aller» à la troisième personne du singulier, au présent de l’indicatif, et que, de plus, ce verbe est irrégulier¹⁷. Il serait sans doute intéressant de partir de ce que les enfants savent déjà pour leur inculquer ce que l’on veut qu’ils maîtrisent différemment.

Concernant les apprentissages de la langue, Steven Pinker, dans les années 1990, a démontré que ce ne sont pas les adultes qui enseignent le code à l’enfant, mais que celui-ci apprend «tout seul» en captant çà et là, des mots, des structures syntaxiques, des possibilités morphologiques, et ce, à une telle vitesse que l’échange intensif avec les petits prend une place d’autant plus importante. De fait, l’enfant puise, dans la masse d’informations qu’il reçoit, et se montre capable de repérer telles unités qu’il réutilise à bon escient. Un adulte, immergé dans une langue étrangère, met beaucoup plus de temps et présente nettement moins de facilités pour s’approprier l’idiome en question. Mais l’enfant est avide de connaître, il est curieux par nature, c’est un chercheur-né. Il développe des capacités d’apprentissage exceptionnelles et sa curiosité multidirectionnelle, si elle inquiète quelque peu les adultes qui pensent qu’il se disperse, lui permet d’acquérir très vite les rudiments, les fonctionnements et les subtilités de la langue. Il se plaît à exploiter les possibles.

17. Il a déjà été fait mention de ces compétences enfantines dans le chapitre II sur la notion de mot, page 42.

Il y a encore peu, le monde scientifique des sciences de l'éducation, tout dévoué à Piaget, pensait que l'univers du petit d'homme était un véritable chaos peuplé d'éléments disparates, bizarres, sans lien les uns avec les autres, que l'adulte se faisait fort de ranger selon son ordre établi, sa vision du monde et, il faut bien le dire, «son» bon sens, qui lui semble être «le» bon sens... On imaginait alors l'enfant, un peu perdu dans un univers qui l'envahissait peu à peu, rempli de couleurs – qu'il était incapable de distinguer –, de mouvements – qu'il ne pouvait décrypter –, d'humains – qu'il ne savait distinguer – et de sons divers, auquel il devait s'habituer parce que c'est ce qui deviendrait sa langue, son moyen de penser, de communiquer, de structurer le monde.

Fort heureusement, les enfants ne sont plus considérés comme des quantités négligeables qui n'auront droit à la parole que très tard, comme ce fut le cas ne serait-ce que deux générations plus tôt, mais les conceptions actuelles doivent également être revues pour s'adresser à l'enfant comme à un adulte afin qu'il puise dans les différents répertoires, les différentes utilisations de la langue, les éléments linguistiques dont il aura besoin pour «se faire, s'approprier le monde». Le monde de l'enfant n'est donc plus le chaos que l'on pensait, il fut un temps; il est, cependant, différemment organisé par rapport à celui de l'adulte, et son cerveau ne ressemble pas à un cerveau de «petit adulte».

La fonction métalinguistique de la langue fait accéder et aller plus avant dans la connaissance des fonctionnements de l'idiome; pour ce qui concerne l'enseignement à l'école, nous retiendrons que les enfants maîtrisent déjà toute une partie de leur langue maternelle quand vient le moment de le leur expliquer. En effet, contrairement à ce qui se passe lorsqu'il est question d'accéder à la langue écrite (qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture), il n'est nullement besoin d'apprentissage systématique et programmé pour l'acquisition de la langue maternelle. Elle s'acquiert «sur le tas», par imitation et combinaison, substitution de ce qui a déjà été utilisé devant l'enfant. Les adultes doivent être conscients de cet état de fait et – autant que faire se peut – partir des connaissances des enfants pour parvenir à les mener plus loin dans la connaissance de leur langue et dans leur capacité de réflexion à ce propos. Les enfants ne se satisfont pas toujours des explications qui leur sont données et sont avides d'aller plus avant que ce qui leur est parfois proposé. L'adulte doit s'appliquer à satisfaire la curiosité intellectuelle des apprenants sous peine de voir leurs intérêts s'émousser et leurs envies de savoir s'amenuiser. De fait, si l'enfant parle – en général – déjà bien et couramment à son entrée à l'école primaire, ses acquisitions sont loin d'être terminées et il doit continuer à acquérir du vocabulaire et des schèmes syntaxiques pour pouvoir s'exprimer, communiquer à tout moment. Cet apprentissage se fera tout au long de sa vie. La fonction métalinguistique permet d'ériger des règles, mais elle n'est qu'un artéfact qui ne sert qu'à rendre plus faciles, plus évidents et plus visibles les fonctionnements d'une langue.

2.4 La fonction phatique

Cette fonction de la langue permet d'entrer ou de rester en contact avec son auditoire. Les moyens pour y parvenir sont très divers selon les langues, les cultures et les civilisations. Il n'est que de prendre quelques exemples pour le démontrer. Les différentes langues ont un terme spécifique qui permet d'entrer en communication téléphonique. D'aucuns utilisent «allo» comme la plupart des francophones, d'autres «*pronto*» comme les Italiens, «*si, diga me*¹⁸» si le locuteur est hispanophone ou encore «*bello*» pour les Anglais comme pour les Américains. Pour ne pas perdre son correspondant, pour qu'il ne raccroche pas, l'expression consacrée sera : «Conservez» pour «conservez la ligne» en français ; «*hold the line*» traduisible par «gardez la ligne», en anglais. En espagnol, l'injonction passe par le mode négatif puisque «*¡no cuelgue!*» signifie littéralement «Ne raccrochez pas!».

De la même façon, lorsque deux individus se rencontrent, les expressions figées qu'ils emploieront pour établir le contact seront des éléments linguistiques signifiants au départ, mais complètement désémantisés par la suite. Un francophone dit soit : «Bonjour», soit «Ça va?» sans porter autrement attention à ce qu'il dit. Il ne se préoccupe pas de la valeur sémantique initiale de ces expressions, elles lui servent juste d'entrée en matière soit pour aborder un sujet quelconque, soit simplement pour montrer un signe de connivence à celui ou à celle à qui il parle. Le nombre de personnes qui s'adressent ce genre d'apostrophe chaque jour ne s'enquière pas le moins du monde de souhaiter une «bonne journée» à celui ou celle qu'il rencontre, pas plus qu'ils ne s'inquiètent de sa santé. À un «ça va?» nul ne s'attend à ce que la réponse soit négative et lorsqu'elle l'est, celui qui a posé «la question» (qui n'en était pas une) se trouve bien ennuyé d'avoir à écouter la plainte de son interlocuteur. Par ailleurs, si les francophones connaissaient la véritable origine de cette expression, sans doute l'utiliseraient-ils avec davantage de parcimonie puisque originellement cette question avait pour but de s'enquérir de la façon dont fonctionnait le transit de la personne interrogée. On voit bien que ces éléments de contact n'ont plus leur sens originel et que la question n'est qu'un moyen phatique d'entrer en relation avec l'Autre.

En Chine, lorsqu'un individu rencontre une personne de sa connaissance, il lui demande : «Avez-vous déjà mangé?» Cette expression vient du temps où les denrées alimentaires étaient moins abondantes que maintenant (pour certains, malheureusement, du moins!) et que la moindre des politesses consistait à s'enquérir du fait que la personne rencontrée avait eu son content de nourriture. Les Chinois actuels seraient bien étonnés que l'interlocuteur ou l'interlocutrice réponde à leur question par la négative!

Les hispanophones ont recours à l'expression ¿*Qué tal estás?* ou ¿*Qué tal está usted?* que l'on pourrait traduire par «Comment êtes-vous?» Son utilisation montre que le locuteur manifeste son intérêt pour la santé, les états d'âme de l'interlocuteur.

18. Ce qui, mot à mot, se traduirait par : «Oui, dites-moi.»

Les Luxembourgeois se montrent plus énigmatiques puisqu'ils se saluent avec un «*wēi as et*» qui pourrait littéralement se traduire par «Comment c'est?» qui laisse planer le doute sur le «c'»!

En Lituanie, lors d'une rencontre entre personnes se connaissant, ces dernières emploieront l'expression: «Avez-vous du succès?» De la même façon, cette expression est complètement désémantisée et n'a plus grand-chose à voir avec la réalité quotidienne, mais elle reste utilisée comme moyen d'entrer en relation.

Au Ghana, la marque de politesse requise lors de la rencontre avec un tiers est de demander: «Comment va ta famille?» Marianne Kilani-Schoch¹⁹ raconte combien cette formulation l'a mise dans des complications imprévues quand elle s'est adressée de la sorte à une connaissance suisse. Cette dernière, étonnée de la question, s'est sentie dans l'obligation de lui donner des nouvelles de toute sa famille. Les deux interlocutrices se sont trouvées dans l'embarras aussi bien l'une que l'autre. La première étonnée et gênée que lui soit imposée la vie de toute une famille qu'elle ne connaissait pas, la seconde quelque peu choquée de cette intrusion dans sa vie familiale. Dans d'autres langues, on pourra trouver des formules différentes du type: «D'où viens-tu?», «Tu vas au marché?», «Que fais-tu là?», etc.

Comme on le voit, la fonction phatique de la langue peut se trouver en contradiction avec la fonction de communication en ne faisant pas porter l'attention sur le contenu de l'énoncé, mais en ne se servant de ces énoncés figés que pour entrer ou rester en contact avec les interlocuteurs. C'est aussi bien souvent le cas des enseignants ou des conférenciers qui, voulant «emmener» leur public avec eux, s'inquiètent parfois de la compréhension de leurs discours et acquièrent ainsi des tics de langue comme: «Vous me suivez?», «D'accord?», «Oui?», «OK?», etc.

Par ailleurs, il a été démontré maintes fois que les langues des signes utilisées par les personnes sourdes sont des langues à part entière, mais comment montrer la fonction phatique de ces langues? Quels moyens les sourds utilisent-ils pour attirer l'attention de la personne avec laquelle ils veulent s'entretenir? Si cette dernière est proche de celui qui veut lui parler, la chose est simple, il va lui taper sur l'épaule et le contact est établi. Il est à remarquer que ce geste pourrait être interprété comme une familiarité par le monde entendant francophone alors qu'il n'en est rien dans le monde des sourds, dans un même pays. L'aspect tactile, gestuel, corporel est beaucoup plus à l'œuvre chez les personnes sourdes qui ne sursautent pas, même lorsqu'elles sont interpellées par un tapotement de quelqu'un qu'elles n'ont pas vu arriver alors que l'entendant, lui, sursautera et n'appréciera pas obligatoirement le geste comme le ferait un sourd. Le problème de cette fonction phatique de la langue et de sa mise en œuvre se pose différemment lorsque la personne sourde que l'on veut interpeller ne se trouve pas dans le champ de vision de son interlocuteur! S'il s'agit d'une assemblée, il est possible d'utiliser la lumière qu'on allume et éteint à plusieurs reprises et que tous les sourds interprètent comme le signal de quelque chose qui va se passer (retour à la place, communication intéressant l'ensemble des

19. Kilani-Schoch, M. (1997). Il fait beau aujourd'hui. Contribution à l'approche linguistique des malentendus interculturels, *Cahiers de l'ILSL*, Lausanne, Université de Lausanne.

participants, etc.). Il est également possible – en plus petit groupe – d'utiliser les vibrations de l'air à l'aide d'un objet que l'on frappe sur la table. Mais, d'une part, cela ne concerne que des situations dans lesquelles on veut interpeller un groupe, pas si l'on ne désire s'adresser qu'à une seule personne à la fois et, d'autre part, on utilise des moyens qui n'appartiennent pas véritablement à la langue...

Les formules de politesse pourraient également apporter bien des indications sur la façon dont cet aspect de la relation est considéré dans les différents idiomes et donc dans les diverses civilisations; un exemple donnera quelques aspects de la complication de ces faits de cultures. Si, aux États-Unis, lorsque l'on reçoit quelqu'un «à la maison», il est de coutume de proposer un «*Help yourself!*», qui montrera à l'interlocuteur invité qu'il est autonome, qu'on le sait et le reconnaît, en revanche, la même formule dans les pays asiatiques, tels le Japon, sera ressentie comme un manque de respect puisque cela correspondrait à quelque chose qui s'apparenterait à dire: «Débrouillez-vous!»...

Comme on peut le voir, certaines formules, même désémantisées, font partie intégrante de l'interculturalité et appartiennent aux codes de communication qu'il est indispensable de connaître et de maîtriser.

2.5 La fonction poétique

Cette fonction est bien nécessaire à l'individu qui va utiliser sa langue à des fins artistiques et où le sens des termes employés sera autorisé à ne pas être celui que l'on peut trouver dans le dictionnaire. Paul Eluard, chef de file des surréalistes, peut ainsi ravir et procurer des images mentales qui transportent le lecteur ou l'auditeur de ses messages dans un autre univers lorsqu'il écrit: «La terre est bleue comme une orange.» Le début de l'énoncé «La terre est bleue» peut se comprendre et a été attesté par les astronautes, cosmonautes et autres spatonautes²⁰, d'une part, à cause de la masse des océans dont est recouverte notre planète et, d'autre part – pour combien de temps encore? –, grâce à la couche d'ozone qui l'entoure.

En revanche, comment expliquer, si ce n'est par la fonction poétique de la langue, la seconde partie de la phrase qui fait voir une orange de couleur bleue²¹... Cette continuité du vers implique la mise en marche active de l'imagination.

La fonction poétique des langues des signes a été très étudiée dans les années 1970 et l'étude a montré comment la population sourde et, en particulier, les enfants réussissaient à placer le rythme au cœur de la structure et que le rythme, justement, pourrait bien être le lien entre les différentes langues aux modalités différentes²².

Pour les enfants, la fonction poétique rejoint la fonction ludique de leur langue. Paul Ricoeur montre combien l'accession au «je» constitue un pas important pour l'enfant qui prend alors conscience qu'il est l'acteur de sa propre parole. Il montre que ce pronom personnel est totalement dénué d'intérêt, qu'il n'est qu'un signe

20. Toutes ces appellations recouvrent la même réalité, mais dans des pays différents...

21. Hergé a appelé un de ses albums de Tintin : *Tintin et les oranges bleues!*

22. Voir à ce sujet l'article de Blondel, M. (2000). La fonction poétique dans les langues des signes, dans M. Blondel et L. Tuller (dir.), *Recherches linguistiques de Vincennes*, n° 29, pages 9-28.

vide qui ne commence à exister que par l'appropriation du sujet parlant qui se pose en l'exprimant. C'est pour cette raison (entre autres) que l'enfant n'y accédera que relativement tard. Ses remarques sur la phénoménologie résonnent en harmonie avec les théories sur la pragmatique que l'on retrouve chez des linguistes comme Austin ou Wittgenstein. En effet, dans les développements de la pragmatique, l'idée centrale est l'intention de communiquer, dans un but précis et pour accomplir une fonction. Wittgenstein explique que le jeu – et les jeux de langue tout particulièrement – est important pour l'enfant. Dans *Investigations philosophiques*, il explique que le jeu est, à sa façon, une «petite pré-conversation», parce qu'il procure à l'enfant ses premières occasions d'employer la langue de façon systématique. Comme les paroles de jeu sont purement performatives, l'enfant s'essaie aux combinaisons et se rend compte qu'elles sont multiples et qu'il existe bien des moyens d'arriver à ses fins. L'enfant aime jouer. Pourquoi, dès lors, ne pas profiter de ce plaisir éprouvé pour servir avantagusement les progrès de l'enfant dans cette activité complexe d'appropriation de la langue?

La fonction poétique doit être utilisée et abondamment sollicitée chez les enfants. Elle les oblige à penser, elle leur permet de s'évader et les pousse à créer. Ils constatent alors que la langue est une dynamique, qu'elle est vivante. Elle leur appartient en quelque sorte, comme l'outil qu'elle est, au service de leurs pensées et de leurs imaginations fertiles. Dans l'utilisation de la fonction poétique de la langue, il n'y a plus d'interdit et peu de règles. Beaucoup de ce qui n'est pas utilisable en temps normal devient permis. L'apprenant pourra laisser libre cours à sa fantaisie et acceptera davantage d'être restreint dans ses provignements au moment de la «règle» si des circonstances comme celles-ci sont possibles et autorisées pendant «le temps des poètes». La langue revêt, à ces occasions, un pouvoir créatif qui ne s'arrête pas à la description de la réalité, mais qui fait accéder à la possibilité de donner corps à l'hypothétique, à «l'impossible rêve». Le petit apprenant n'a plus dans ces moments à imiter l'adulte. Il devient créateur de langue, d'images, de références. Il peut démantibuler la syntaxe et il s'apercevra rapidement que, pour ce faire, il est nécessaire de savoir au préalable comment elle fonctionne.

2.6 La fonction cognitive, conative²³, de structuration du monde

Cette fonction de la langue apparaît comme la fonction fondatrice de toutes les autres. Comme l'écrit Laurent Danon-Boileau : «... avant d'être un moyen d'échanger les idées, la parole est un moyen d'agir sur soi. Par le dialogue avec autrui puis dans le dialogue de soi à soi²⁴.» La fonction de communication ne saurait être que la conséquence dicible de la structuration du monde. Pour communiquer sa pensée, la mettre en langue, il est nécessaire de l'avoir réfléchie auparavant et de la livrer formalisée, pour atteindre l'objectif de communication. Un certain nombre de linguistes se sont penchés sur le sujet et leurs réflexions amènent à prendre conscience que l'individu n'est pas aussi libre de penser qu'il le croirait ou qu'il le souhaiterait.

23. En didactique, signifie qui exprime l'idée d'effort. Qui (dans le message linguistique) exprime la tension, est destiné à produire un certain effet sur le récepteur. Grand Robert informatisé.

24. Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Paris, Odile Jacob.

Sa vision du monde est indiscutablement conditionnée par la langue maternelle qu'il a acquise et qui lui inspire une vision particulière du réel commun. Dans des temps plus anciens, certains philosophes émettaient l'idée que la langue (ou les langues) était des nomenclatures, que le réel était prédécoupé à la langue et que les diversités linguistiques rencontrées dans le monde ne s'expliquaient que par des façons différentes de nommer les mêmes signifiés. Ces adeptes de la théorie associationniste attribuaient la formation des idées les plus complexes et les plus abstraites à l'association des éléments, des plus simples aux plus complets. Il existe plus de 5 000 langues dans le monde et les traducteurs savent bien que, s'il est possible de passer d'une langue à l'autre, la traductibilité se révèle parfois bien difficile. L'adage international qui dit que «traduire, c'est trahir²⁵», montre combien ce passage dans une autre langue ne permet pas de garder toutes les nuances, toutes les différences, toutes les subtilités parfois. J. du Bellay écrivait déjà : «Mais que dirai-je d'aucuns, vraiment mieux dignes d'être appelés traditeurs que traducteurs? Vu qu'ils trahissent ceux qu'ils entreprennent d'exposer, les frustrant de leur gloire²⁶.» Il est de fait que parfois, certains termes de la langue source ont bien du mal à trouver leurs «équivalents» en langue cible. Par exemple, comment traduire «*la saudade*» portugaise? le «*cosy*» britannique? le «*fiu*» tahitien? le «*Heimat*» germanique?

L'hypothèse connue sous l'appellation de Sapir-Whorf, que l'on nomme également «le relativisme linguistique», montre que la langue se situe toujours en position de médiation entre l'individu et le monde qu'il a à décrire. Whorf va même jusqu'à écrire que «la langue n'est pas un moyen d'expression, mais un instrument de conditionnement de la pensée». La langue maternelle fait appréhender le monde à ses locuteurs de façon différente selon les idiomes, mais l'individu monolingue ne peut s'en apercevoir puisqu'il n'appréhende le monde que d'une façon unique. Dans son ouvrage intitulé *Les problèmes théoriques de la traduction*, Georges Mounin écrit que «l'individu est condamné à voir le monde à travers le prisme de sa langue». Le dictionnaire *Le Grand Robert* donne plusieurs définitions au terme de «prisme» et propose un sens «figuré»: «Voir à travers un prisme: voir la réalité déformée, transformée. Le prisme de l'imagination, des préjugés.» Mounin utilise ce terme à bon escient puisqu'il met en garde le locuteur – mais aussi le récepteur – contre l'idée utopique qui ferait accroire qu'il peut avoir une image réelle, directe, du monde. Cela ne peut être puisque la langue maternelle médiatise systématiquement notre appréhension du réel. On le voit, les termes employés aussi bien par Whorf que par Mounin sont lourds de sens et forcent à réfléchir sur l'utilisation de notre langue, la vision du monde qui en ressort et, par voie de conséquence, le rôle de l'enseignant par rapport à l'utilisation de la langue dans le contexte scolaire...

La langue structure la pensée. Elle est porteuse des valeurs que les individus qui l'utilisent propagent, sans parfois en être bien conscients. Il ne faut pas minimiser le fait qu'une langue n'est jamais neutre: elle sert de véhicule aux idéologies sous-jacentes, à un moment donné de son existence. Il est aisé de suivre le cheminement

25. *Traduttore, traditore* («Traduire, c'est trahir», ou littéralement, «traducteur, traître») est une expression italienne. Cette expression est une paronomase qui joue sur la ressemblance des deux mots et elle est souvent utilisée dans d'autres langues, en raison de sa concision et de ce jeu de mots.

26. Joachim du Bellay (1549). *Défense et illustration de la langue française*, chapitre VI.

d'un peuple, de ses idées, de ses pensées, de sa religion, de ses relations avec les Autres à travers les évolutions (ou non) de la langue qu'il utilise. Certaines expressions montrent dans quelle estime les peuples se tenaient parfois! Que l'on pense, en français, aux dictons tels que: «Être soul comme un Polonais», «Être avare comme un Écossais», «Filer à l'anglaise» que les Britanniques connaissent sous l'expression «*To take a French leave*», etc.

Les proverbes sont les adages qui permettent de toucher du doigt la réalité communément partagée par un peuple; il est de coutume de penser que ce sont là les marqueurs du bon sens populaire. Si l'on prend un de ces proverbes, et qu'on le décline dans diverses langues, il est aisé de se rendre compte de cette vision du monde, non partagée.

Lorsqu'un événement ne peut arriver, lorsque la probabilité qu'il adienne est nulle, en français, on dit que cela arrivera :

- ~ «Quand les poules auront des dents.» Il est intéressant de lire dans cette phrase le passé agraire du peuple français qui prenait ses exemples dans son quotidien le plus proche, c'est-à-dire celui avec lequel il vivait au jour le jour, à savoir la bassecour²⁷.
- ~ Les Britanniques, quant à eux, disent: «Quand les cochons pourront voler.» De nouveau une référence agraire avec l'animal familier. Là, sans doute, faudra-t-il attendre encore un peu pour que cette prouesse se réalise!
- ~ En espagnol, cet invraisemblable évènement arrivera: «Quand les grenouilles auront des poils.» On voit que la comparaison éloigne du champ de la ferme et transporte le locuteur vers des mares sans doute assez peu éloignées des habitations.
- ~ Les Autrichiens, poètes sans aucun doute, font migrer les sujets parlants dans un monde irréel, puisqu'ils disent qu'un évènement impossible ne se produira que: «Quand il pleuvra des pétales de roses.» L'aspect poétique éloigne de la réalité quotidienne et suscite de fort jolies images mentales.
- ~ Les Marocains, les deux pieds sur terre, affirment que cela ne se produira que: «Quand un jour n'aura pas de frère (ou pas de père)», c'est-à-dire quand un mardi existera sans lundi par exemple. Assez convaincant, on en conviendra, pour parler de quelque chose de réellement improbable.

On voit qu'il est possible de suivre une certaine histoire des peuples à travers les adages, mais la démonstration ne saurait être complète si l'on ne citait pas la traduction de ce dicton en hongrois puisque, dans cette langue, les locuteurs prétendent qu'un acte se révèle si peu probable qu'il ne se présentera que: «Quand les petits Tziganes iront au ciel»... Le propos montrait les pensées profondes des personnes qui inventent les proverbes et autres adages en remarquant que ceux-ci représentent la révélation du bon sens populaire. L'histoire de la Hongrie est très complexe et

27. Il convient d'être prudent avec ce qui semble, un temps, impossible, puisque les recherches de l'année 2003, ont amené une équipe de chercheurs, conduite par un professeur de l'École normale supérieure de Lyon (ENS) à faire pousser des dents aux poules après transplantation de cellules souches dentaires de souris.

cette phrase (reprise depuis son invention par – tous – les locuteurs de cette langue) montre la place des Tziganes dans cette société. Rien de plus impensable ne peut arriver que d'envisager qu'un enfant tzigane puisse monter au ciel, atteindre le paradis, bénéficier du repos éternel, promis aux autres peuples...

On le voit, les adages, dictons et autres proverbes, répétés de génération en génération, sont les manifestations de la pensée initiale des peuples, mais ils façonnent les mentalités et forment nos visions du monde.

2.6.1 La langue structure la pensée

L'aptitude à la langue sert, sans doute même en premier lieu, à engranger de l'information sur la structure causale du monde. La langue maternelle nous fait voir le monde d'une certaine façon et il faut être bien conscients du fait qu'elle est porteuse de valeurs. En l'utilisant, en l'enseignant, l'adulte se trouve être le « passeur » de ces valeurs, parfois en contradiction avec sa propre vision du monde. Une femme, gauchère, parlant français, se révèle, par ses propos à la fois antiféministe et discriminative par rapport aux gauchers!

Comment la langue française se comporte-t-elle avec le sexe féminin? Beaucoup de linguistes se sont penchés sur ce sujet. Citons Anne-Marie Houdebine ou encore Marina Yaguello²⁸. Leurs écrits sont très probants quant à la différence de traitement des genres en langue française. Nous ne retiendrons que quelques exemples de cette discrimination linguistique, un en syntaxe, les autres concernant le lexique.

Les élèves ne sont guère friands des règles de grammaire à apprendre, mais il en est une que les petits garçons francophones retiennent aisément, c'est celle qui édicte que : « C'est le masculin qui l'emporte²⁹. » Ils la transforment parfois en « c'est le masculin qui remporte ». De fait, une assemblée peut être composée d'une écrasante majorité de femmes ou filles, la langue française demande que l'on dise ou écrive : « Nous sommes "tous" réunis ce soir... » ; « Les garçons et les filles se trouvaient "tous" à jouer ensemble » ; « Mon père et ma mère sont sortis ce soir », etc.

Il est intéressant de remarquer que la féminisation des noms de métiers se passe très différemment dans les divers pays de la francophonie. En effet, les Québécois, les Belges et les Suisses ne s'embarrassent pas des byzantines ratiocinations qui occupent les Français. Que de levées de boucliers interdisant d'envahir les prés carrés machistes! Que d'articles dans les journaux, à la radio ou à la télévision, pour fustiger les viragos féministes qui réclament d'être désignées sous des vocables féminins! D'aucuns affirment même que ce n'est pas une désignation de la personne dont il s'agit, mais de l'indication d'une tâche... Quelle serait la réaction de ceux-ci si on leur disait qu'ils étaient « cuisinière, plombière ou encore directrice »? La société

28. Houdebine-Gravaud, A.-M. (1998). *La féminisation des noms de métiers. En français et dans d'autres langues*, Paris, L'Harmattan. Bailly, S. et A.M. Houdebine (2009). *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue ?* Paris, L'Harmattan. Yaguello, M. (2002). *Les mots et les femmes : essai d'approche socio linguistique de la condition des femmes*, Paris, Payot.

29. Jusqu'au Moyen Âge, il n'existait pas de règle de dominance entre le masculin et le féminin. C'est le grammairien Vaugelas qui, en 1647, fixe les règles de l'accord établissant que la forme masculine a prépondérance sur le féminin parce que plus noble. Et Benoîte Groult d'ajouter : « Depuis nous n'en sommes toujours pas sortis. »

française a, à ce point, entériné l'appellation au masculin que lorsqu'une lettre doit être adressée à un quidam dont le sexe est inconnu, l'adressage se fait systématiquement à «Monsieur³⁰». Pourquoi deux fois la citation? Les femmes françaises sont habituées à recevoir ce genre de missive, mais quelle serait l'attitude d'un directeur s'il recevait un courrier commençant par «Madame» ou «Madame la directrice»?

L'explication paraît assez simple! En France, les us et coutumes sont ancrés dans les esprits et lorsque le destinataire est inconnu, surtout s'il occupe un poste de décision, l'expéditeur pense qu'il y a de fortes chances que ce soit un homme, ce qui explique qu'il préfère s'adresser à «Monsieur». Une femme ne se vexe pas lorsqu'elle reçoit une telle missive, un homme serait peut-être moins enclin à la lecture, voire à la clémence, si le message, qui lui était destiné, commençait par «Madame». De la même façon, lorsqu'une personne en rencontre une autre de sexe féminin, il n'est pas rare – et tout à fait reconnu socialement correct – qu'il lui demande de préciser s'il doit s'adresser à elle en employant «madame» ou «mademoiselle³¹». Ce faisant, il s'immisce dans la vie privée de son interlocutrice, sans que cela ne soit perçu comme «politiquement incorrect»! Le terme de «damoiseau» existait, jadis, mais il ne vient à personne l'idée de s'interroger, lors d'une première rencontre, sur l'état (civil?) d'un homme croisé pour la première fois. *Le Grand Robert* indique cependant que «damoiselle» est un dérivé de «damoiseau»...

Cela semble être constitutif de la langue française, car, lorsqu'il est possible de comparer les langues entre elles, certaines évidences apparaissent au grand jour et montrent les traitements différents des divers membres de la famille. La langue anglaise possède les termes «*a boy*» et «*a son*» qui correspondent à peu près aux termes français «un garçon» et «un fils». Qu'en est-il, à présent du sexe féminin? La langue de Shakespeare connaît également deux substantifs «*a girl*» et «*a daughter*», mais la langue de Molière ne dispose que d'un mot à mettre en face de ce doublon: «une fille». Sans doute est-il déjà difficile d'expliquer cette anomalie linguistique (mais certes pas uniquement linguistique!), mais lorsque ces «couples» se retrouvent quelques décennies plus tard, il appert que le phénomène se perpétue et commence à révéler un élément d'explication. En effet, il existe en anglais deux termes qui permettent de distinguer: «*a man*» de «*a husband*», tout comme en français: «un homme» et «un mari», mais «*a woman*» se distingue de «*a wife*» alors que la langue française n'a qu'un seul et même terme pour traduire ces deux réalités: «une femme». Peut-on en déduire que, dans les pays francophones, une femme n'est considérée comme telle qu'une fois qu'elle est mariée? Ce fut bien longtemps le cas. La langue n'est pas innocente qui montre une réalité historique longtemps en vigueur et que chacun et chacune espère pourtant révolue!

30. Au contraire, au Québec, par exemple, une même situation appelle plutôt un adressage à «Madame, Monsieur».

31. Cette distinction entre «madame» et «mademoiselle» n'est pas du tout répandue au Québec. Il y est d'usage de s'adresser à une femme en l'appelant «madame», peu importe qu'elle soit mariée ou non, «mademoiselle» n'étant employé que si l'on s'adresse à une jeune fille ou à une femme qui tient à se faire appeler ainsi.

Comment expliquer par ailleurs, que certains termes de la langue française désignant des personnes n'admettent qu'un seul genre? Par exemple, il manque le féminin de «vainqueur» ou de «témoin», mais le masculin de «victime» n'existe pas...

Ce fait se rencontre très fréquemment dans le règne animal qui, bien souvent, ne recourt qu'à un terme pour désigner les mâles et les femelles. Pourquoi dit-on «une araignée», «une girafe», «une couleuvre», «une vipère»? Il existe des araignées, des girafes, des couleuvres et des vipères mâles! En arabe, le terme qui désigne «une» araignée est masculin, ce qui crée des images mentales confuses dans l'esprit des petits bilingues... Les (petits) francophones sont à ce point habitués à envisager les couples de sexes différents qu'ils associent souvent le rat et la souris, imaginant que l'un est l'équivalent mâle de l'autre.

Par ailleurs, et sans plus de rapport avec la notion de genre, les langues font parfois preuve d'absence de dénomination, comme si les réalités n'existaient pas. On constate par exemple en français qu'un homme ayant perdu sa femme est «veuf». Si c'est le contraire, la femme sera dite «veuve». Un enfant qui perd un parent est «orphelin», mais le terme manque pour désigner le parent qui a perdu son enfant! La circonstance est-elle si atroce que la langue ne la prévoit pas?

2.6.1.1 Les notions de droite et de gauche

Pour ce qui est du terme «gauche», il n'est qu'à relever les termes ou expressions contenant ce mot pour se rendre rapidement compte qu'ils sont tous négatifs alors que les expressions comportant le terme «droit ou droite» sont laudatives! Par exemple:

«Être gauche», «gauchir, dégauchir quelqu'un ou quelque chose», «une dégauchisseuse³²», «avoir deux mains gauches», «passer l'arme à gauche», «se lever du pied gauche» qui s'oppose à «se lever du "bon" pied», «un mariage de la main gauche³³». La religion elle-même, et quelle qu'elle soit, dénigre systématiquement la gauche. Dans l'islam, la main gauche est la main impure; chez les chrétiens, lorsque quelqu'un meurt, s'il a été mauvais sur terre, il ira «à la gauche de Dieu» et «périra par la géhenne de feu»! Lorsque l'on parle d'une femme, il est possible de faire remarquer qu'elle est «adroite» ou, au contraire qu'elle se montre «maladroite», autrement écrit et donc compris: «mal à droite»...

32. Machine servant à dégauchir; raboteuse mécanique. Dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé.

33. Expression qui servait à désigner le mariage entre un noble et une roturière. Une mésalliance, en quelque sorte.

Pour «gauche», le dictionnaire *Le Robert des synonymes* propose comme équivalents: «Inhabile, maladroit, malhabile, balourd, emmanché, empaillé, empoté, emprunté, godiche, lourdaud, nigaud, pataud, dadais, flandrin, contraint, embarrassé, empêché, piteux, provincial, timide.» Sans oublier son origine latine³⁴ qui a laissé le terme «sinistre» en français, en tant que substantif ou adjectif!

En revanche, les expressions contenant les termes se référant à «droit» ou «droite» seront:

«Être droit», «être dans le droit chemin», «être le bras droit de quelqu'un» (lui être indispensable), «être dans son bon droit», «avoir le droit de», «à la droite du Père» dans la religion catholique, opposé à la géhenne de feu de sa gauche. Dans le judaïsme, le prénom «Benjamin», qui était celui du fils de Jacob, signifie «fils de la droite, fils préféré»...

Pour l'adjectif «droit», le dictionnaire *Le Robert* propose comme synonymes: «Équitable, honnête, juste, probe, franc, loyal, sincère...» Paul Éluard n'écrivait-il pas «Je vois le monde comme je suis, je ne le vois pas tel qu'il est»?

Comme on le voit la langue française imprime une vision du monde très déterminée dans l'esprit de celui ou de celle qui l'utilise! Les enseignants et les adultes chargés d'éduquer en général seraient bien avisés d'écouter leurs (propres) propos afin d'éliminer au moins ceux avec lesquels, après réflexion, ils sont en désaccord! La langue donne une certaine vision du monde et le locuteur perpétue ces visions s'il n'y prend pas garde. Cela entraîne l'individu à énoncer parfois ce qu'il sait pertinemment être des contre-vérités parce qu'il utilise la langue française. Cioran disait: «On n'habite pas un pays, on habite sa langue.» Il est possible d'inverser la proposition et d'affirmer que c'est la langue qui habite celui qui s'en sert pour dire le monde qui l'entoure!

2.6.1.2 La langue est le sanctuaire de notre pensée

«Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde» écrivait Wittgenstein³⁵. Il y a peut-être là un danger de limitation de notre vision du monde si l'on se fie à ce que «voyaient» nos ancêtres. De fait, la langue fut construite au fil du temps et ce qui faisait sens à un moment donné ne le fait plus obligatoirement maintenant. Cependant, lorsqu'un individu se réapproprie la langue et la transforme en parole, elle semble retrouver toute sa cohérence. C'est ce que signifie Merleau-Ponty, lorsqu'il écrit:

34. Étymologie: 1415; *senester* «gauche», 1080, *Chanson de Roland*; «Contraire, défavorable», XIV^e siècle, du latin *sinister* «qui est à gauche», à cause de l'interprétation des auspices, où la gauche est défavorable.

35. Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.

Du point de vue phénoménologique, c'est-à-dire pour le sujet parlant qui se sert de sa langue comme outil de communication avec les autres, la langue retrouve son unité ; elle n'est plus le résultat d'un passé chaotique de faits linguistiques indépendants, mais un système dont tous les éléments concourent à un effort d'expression unique, tourné vers le présent ou l'avenir et, donc, gouverné par une logique actuelle³⁶.

Cependant, nous utilisons la langue «construite» par nos ancêtres au cours du temps et, comme l'écrivait Jean Gagnepain, «La perception est anté-culturelle et recoupée par un type social de la représentation.» C'est ainsi que, certaines expressions sont restées dans notre quotidien même si elles ne signifient plus grand-chose à présent, sans que quiconque ne le remarque ou s'en étonne. Que penser par exemple de l'expression «Je n'ai pas de sous» qui est utilisée par chacun, quelle que soit sa génération. Voilà bien longtemps que les sous ne sont plus en circulation ! Cependant, la langue française connaît encore des expressions comme : «une machine à sous», «propre comme un sou neuf», «pas un sou de plus», «économiser sou à sou», «ne pas avoir un sou vaillant», «être sans le sou», «s'ennuyer à cent sous de l'heure», «il n'est pas jaloux pour un sou», «des questions de gros sous», etc. Cet exemple n'est pas le seul qui persiste dans la langue française. Comment un petit francophone peut-il comprendre et obtempérer lorsqu'il lui est préconisé de «traverser dans les clous»? L'expression consacrée serait : «traverser dans les passages piétons», ou encore «dans les passages protégés». Cela dit sans compter qu'il était déjà nécessaire d'être doté d'une certaine imagination lorsque l'expression «traverser dans les clous» avait sa raison d'être. En effet, la taille de «ces clous» n'avait rien à voir avec ce que l'on peut se représenter sous ce vocable ! Ce terme est – encore – resté dans l'expression «marcher, être dans les clous» pour signifier que la personne fait ce qu'il convient de faire.

Les expressions dont il fut question lors de la présentation de la fonction phatique pourraient également être remises en cause. Lorsqu'un francophone téléphone, il emploie souvent : «Restez en ligne, s'il vous plaît.» Mais comment interpréter cette phrase lorsqu'il s'agit de téléphones portables? Les enfants sont en droit de se demander de quelle «ligne» il s'agit ! De même, à présent la différence existe entre les conversations (ou les numéros) de «téléphones portables» et ceux des «téléphones fixes», mais pour un petit, quelle différence peut-il bien y avoir alors que dans un cas comme dans l'autre, il voit le locuteur se promener en téléphonant? La différence entre «fixe» et «portable» n'a plus sa raison d'être, mais ces termes sont toujours utilisés sans que quiconque y trouve à redire. Cela n'est nullement gênant «en soi», mais peut poser question, problème, difficultés de compréhension aux petits francophones. Les Québécois, quant à eux, ont trouvé la solution à cette énigme linguistique concernant les téléphones «portables» puisqu'ils utilisent «un GSM³⁷» ou «un cellulaire», mais qu'en est-il du «fixe»? Le fait que chaque langue découpe le

36. Merleau-Ponty, M. [1960]. *Signes*, Paris, Gallimard.

37. Ce sigle correspond aux initiales de : Global System for Mobile Communications.

monde d'une façon bien spécifique, propre à chacune, entraîne des conséquences sur la vision que l'individu se construit du monde, du réel qui l'entoure. Le locuteur pense un univers que la langue a déjà modelé. L'enseignant se doit d'être conscient que l'élaboration des représentations à travers sa langue concourt à la construction sociale de la réalité. Durkheim pensait que l'individu n'est pas conscient d'utiliser une langue propre à sa culture; dès lors, les idéologies que l'enseignant peut faire passer, plus ou moins consciemment, dans son enseignement peuvent lui échapper, parfois.

Par ailleurs, lorsque le fait que la langue structure la pensée est entériné, on s'aperçoit bien vite que le rôle du «magister» est prégnant dans la formalisation de la pensée des apprenants qui lui sont confiés. Nous sommes porteurs et nous léguons, même contre notre gré, une vision du monde uniquement par le fait d'utiliser telle ou telle langue maternelle. Comme l'écrivait Michelet: «La langue est la représentation fidèle du génie des peuples, l'expression de leur caractère, de leur existence intime, leur verbe pour ainsi dire.»

2.6.1.3 Le lever et le coucher du soleil

La vision du monde est antérieure à l'individu, puisque la langue au passé habite la langue au présent. Il est alors possible de considérer que la parole constitue la réanimation d'un certain savoir linguistique qui vient des paroles antérieures, formant un sédiment disponible auquel le locuteur va redonner vie en parlant. La conséquence de cet état de fait est que la langue prend à contre-pied les découvertes scientifiques. En effet, voilà bien longtemps que Galileo Galilée³⁸ et, avant lui, Nicolas Copernic³⁹ ont démontré la conception héliocentrique du monde, opposée à la thèse aristotélicienne et au géocentrisme. Cependant, les diverses langues continuent, tout comme le français, de parler «du coucher et du lever du soleil»!

- ~ L'anglais utilise le calque du français et dit: «*the sun rises*»;
- ~ l'allemand également en disant: «*Die Sonne geht unter*»;
- ~ les utilisateurs de la langue espagnole parlent de ce moment de la journée avec ces termes: «*Sale el sol y se pone el sol*», que l'on pourrait traduire littéralement par «le soleil “sort” et le soleil se “pose”». On voit bien par ces images que le soleil est censé bouger, sortir de l'horizon et y retourner;
- ~ le locuteur japonais dira: «*Higa deru*», qui peut se comprendre comme «le jour/ le soleil se lève (sort)»;
- ~ le Tahitien, quant à lui, utilisera: «*Te topara'a mabana*», dont la traduction peut être «le soleil (ou le jour) tombe (dans la mer)».

Comment, ensuite, faire comprendre aux enfants que cela est un effet poétique de la langue qui conserve, dans sa façon de dire le monde, une vision vieille de plusieurs siècles que la science astronomique est venue battre en brèche? Comment vont-ils apprécier que l'École contrarie ce que disent leurs parents, voire tout leur

38. Galilée [en italien : Galileo Galilei], était un physicien et astronome italien du XVII^e siècle, né à Pise le 15 février 1564 et mort à Arcetri, près de Florence, le 8 janvier 1642.

39. Nicolas Copernic né le 19 février 1473 à Thorn (Toruń), en Prusse royale (Royaume de Pologne) et mort le 24 mai 1543 à Frauenburg.

entourage familial? Ils ont appris que, lorsqu'il disparaît, le soleil «va faire dodo» et qu'ils doivent l'imiter pour être «en forme» le lendemain. Chacun sait que Galilée avait raison, mais, dans ce cas précis, la fonction poétique de la langue entre en contradiction avec :

- ~ la fonction communicative, puisque ce qui est dit est faux!
- ~ la fonction conative qui permet à l'enfant de structurer le monde qui l'entoure pour se structurer à son tour!

J Recadrage pédagogique

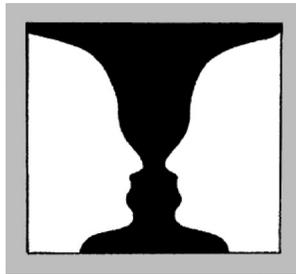
L'adulte chargé de l'enseignement des enfants peut tirer grand intérêt dans son travail quotidien de la connaissance et de la mise en œuvre raisonnée de ces diverses fonctions de la langue. Il se rappellera que la fonction de communication, si elle représente une part importante de la raison d'être de la langue, n'est sans doute pas la principale, tant il est vrai que pour «dire» une chose, il faut déjà l'avoir pensée, structurée, formalisée. Cette première étape, précédant la communication, est même une des premières à enseigner aux enfants qui sont censés formuler *in peto* ce qu'ils ont à dire, avant de le prononcer. Cette recommandation ne s'adresse pas seulement aux enfants, bien sûr. Par ailleurs, il apparaît évident que la langue peut être aussi bien un outil de «communio¹» qu'un outil d'exclusion. Il importe, dès lors, de faire en sorte que les enfants se parlent entre eux et qu'ils aient également des échanges quotidiens avec l'adulte. L'École a pour objectif d'aiguïser chez l'enfant l'envie d'apprendre dans une atmosphère agréable et détendue. Comme le soulignait déjà Jules Ferry : «Il faut rendre l'école aimable et le travail attrayant.» Cela ne peut se réaliser que si l'entente règne entre les différents membres de la communauté scolaire et cela passe obligatoirement par la (maîtrise de) langue. L'objet «langue» est au cœur de toutes les relations humaines et, en particulier, au cœur de l'école, dans les diverses activités. Plus les adultes favoriseront l'échange, plus les enfants se sentiront à l'aise dans l'exercice et y prendront plaisir. Ils acquerront le vocabulaire qui leur permettra de «penser le monde» tant il est vrai que la compétence lexicale aide à formuler une pensée claire et structurée. La fiction de Georges Orwell, 1984, montre, *a contrario*, comment on peut procéder pour aligner (aliéner?) toutes les formes de pensée : «Chaque réduction [de vocabulaire] était un gain puisque moins le choix est étendu, moindre est la tentation de penser².» L'objectif du système scolaire est de mener les apprenants à une élocution fluide, qui leur permette de communiquer en ayant l'impression de dire vraiment ce qu'ils ont à exprimer. J

1. Le verbe latin *communicare* se retrouve en français dans les doublets «communier» et «communiquer».
2. Orwell, G. (1976). 1984, Paris, Gallimard.

3. L'acceptation de l'Autre

L'une des missions de l'École est d'amener les enfants (puis, plus tard les adolescents, futurs adultes) à respecter la parole de l'Autre, à accepter d'être contredits, à argumenter leurs idées par des propos mesurés et de circonstance. «On change en échangeant», écrit Catherine Kerbrat-Orrechioni. Petit à petit, l'enfant doit prendre conscience qu'il n'existe pas une vérité, mais que cette dernière est multiple. Arriver à ce stade se révèle plus aisé pour un enfant bilingue qui, déjà, voit le monde différemment selon l'idiome dans lequel il pense et s'exprime. Ces enfants montrent des capacités bien appréciables quant au maniement de deux idiomes. Ces facultés développées leur font apprécier les réalités quotidiennes de deux «points de vue» différents. Que dire alors de ces petits «naturellement» trilingues (voire davantage), comme le sont par exemple les petits Luxembourgeois ou encore certains petits Africains qui manient indifféremment un idiome ou un autre, sans interférence aucune? Il apparaît comme une évidence que leur monde est tellement plus vaste que celui du monolingue qui n'entrevoit qu'une vérité, qu'une réalité du monde qui nous entoure. L'apprentissage de langues étrangères peut être conçu comme une aide, un soutien, une preuve que chacun possède une toute petite partie de la vérité et que c'est en associant toutes ces vérités, en les mettant bout à bout, face à face, que se construit le réel à partager.

Les apports de la *Gestalt Theory* aident à faire prendre conscience, dès le plus jeune âge, que devant une même réalité, les perceptions peuvent s'avérer différentes. Les adultes peuvent se servir de dessins qui engendrent diverses interprétations d'une seule et même représentation iconographique. Que représente l'image ci-dessous?



Dans cet exemple, les observateurs, soumis très peu de temps à la projection, peuvent tout aussi bien voir deux visages qu'un vase. Ce type d'activités, associé à des lectures de contes de différents pays – de la part de l'adulte puis des enfants eux-mêmes –, communiquera aux petits l'art de la discussion.

Les enseignants et tous les adultes qui gravitent autour de l'enfant lui servent de modèle linguistique et cette constatation est lourde de conséquences. Si l'enfant est élevé dans un bain linguistique riche, recherché, divers, attrayant, il imitera ceux qui l'entourent et deviendra à son tour un linguiste chevronné ou, à tout le moins, un utilisateur averti de sa propre langue. Plus un enfant sera exposé aux jeux linguistiques, plus il saura manier la langue et l'apprécier. Les petits sont assez

naturellement enclins à jouer avec les divers outils qui sont à leur disposition. Ces expositions leur donneront l'envie de «pervertir» les sens, de chercher à modifier les signifiants pour leur permettre de jouer avec les homophonies, etc.

Les enseignants, et tous les adultes qui gravitent autour des enfants apprenants, seront bien avisés de faire montre d'un vocabulaire varié et d'une syntaxe adéquate en toutes circonstances. Ils s'obligeront à écouter ce que disent les enfants, à s'intéresser aux termes employés et à ne pas permettre certaines adresses, certaines insultes ou injures, qui iraient dans le sens de la discrimination de telle ou telle partie de la population. Par exemple, sur les cours de récréation, les plus jeunes ont tendance à traiter leurs camarades de «pédé», «bâtard», «taré», etc. La question n'est pas de les réprimander ou de les punir, mais de leur expliquer que ces termes ne concernent en rien les individus auxquels ils s'adressent, d'une part, et que, d'autre part, ces termes ne sont pas à utiliser comme des insultes. Il apparaît que c'est dès le plus jeune âge que ces mises en garde doivent être à l'œuvre afin que les enfants ne stigmatisent pas, négativement, d'autres personnes, peut-être différentes d'eux mais pas pour autant «blâmables». De même, certaines expressions pourraient être évitées par les adultes afin de ne pas figer les représentations. Par exemple, «taper comme un sourd», «sourd dingue» ou encore «assister à un dialogue de sourds» pourraient certainement trouver des équivalents linguistiques non discriminants pour la population sourde. Un terme utilisé comme injure fait florès actuellement parmi les hommes politiques qui traitent leurs adversaires «d'autistes». Il faut comprendre, par là, des personnes qui ne regardent pas les problèmes en face et se cachent derrière leur petit doigt. On voit combien cette appellation est injuste, d'une part, parce que dans le cas dont il est question, les personnes agissent ainsi en toute connaissance de cause, ce qui n'est évidemment pas le lot des personnes atteintes d'autisme, mais également discriminante à l'égard des personnes atteintes de cette maladie. Il faut donc (re)considérer la parole magistrale comme en partie responsable de la structuration de pensée des enfants.

∫ Chapitre VI

De la norme linguistique à l'enseignement de la langue

Introduction

Les philosophes comme Bergson ou encore Husserl montrent que l'individu en vient toujours à se donner, à s'imposer des normes – justifiées ou non – et que l'objectivation et l'honnêteté intellectuelle imposent des règles de contrôle ainsi qu'une mise en garde contre les illusions inhérentes à l'observation. Dans ce chapitre, on tentera de donner un statut à la norme et à la norme linguistique en particulier, en s'interrogeant sur la possible influence de l'adulte éduquant sur les modes de pensée sociolinguistiques des enfants auxquels il s'adresse. Si la langue module la vision du monde, l'utilisation d'une certaine norme peut-elle orienter le regard de l'élève sur le monde qui l'entoure?

Si la langue est un consensus social, on peut se demander comment l'enfant peut y adhérer si ses modèles quotidiens bafouent les lois sociales que sont les codes de la route ou autres différentes obligations «civiques». Est-il raisonnable de demander à un enfant de respecter les lois linguistiques quand, autour de lui, les adultes ne respectent pas toujours la loi commune à tous?

Les questions ne manquent pas qui interrogent sur la nature de la langue à enseigner et sur les implications que ces choix peuvent entraîner...

1. Le concept de norme

La norme est, entre autres, un concept sociologique. Tout individu, vivant en société, doit observer les règles et les usages et se conformer à «la norme», qui peut être considérée comme une entreprise sociale. La civilité que les enfants sont censés rencontrer dans le cadre scolaire est le respect d'une ritualité sociopolitique. Au contraire, l'incivilité révèle la réduction, voire la mort des rites civiques. Comme bien des termes, le mot «norme» est polysémique.

Le dictionnaire *Le Grand Robert* en donne les deux définitions suivantes :

- ~ Type concret ou formule abstraite de ce qui doit être. Cette première définition renvoie à la notion de «modèle», à partir duquel est établie la qualité de la langue. C'est l'art du «bien dire».
- ~ État habituel, conforme à la majorité des cas. Cette seconde définition fait référence à ce qui est observé dans la réalité, indépendamment des jugements de valeur de «la bonne langue» ou de «la mauvaise langue».

C'est à cette double réalité que l'individu est systématiquement confronté. La norme se présente-t-elle comme un modèle ou est-ce plutôt le reflet de la réalité qui nous entoure, du monde tel que l'individu l'observe? Si l'on considère comme Changeux que «La notion de normativité constitue [...] un développement de celle de l'évaluation», on s'aperçoit que les critères de l'évaluation – et par là même de la norme – sont des deux obédiences: cette évaluation se fera-t-elle à partir de ce qui «doit» être ou à partir de ce qui est «d'usage»? Même si cette interrogation trouvait une réponse, d'autres surgiraient aussitôt; en effet, qui décide de ce que doit être la norme, ou quel est l'usage de référence?

La notion de norme peut également trouver une réponse chez les philosophes, puisque, s'il est fait mention de Kant, la tâche est ardue! En effet, ce penseur préconise: «Agis de telle façon que ton action puisse être considérée comme une loi universelle¹.»

1.1 La norme comme «loi du nombre»

Dans la vie de tous les jours, et quel que soit le domaine auquel on s'intéresse, l'attitude normative se caractérise par des jugements de valeur posés sur les faits de société. On aura alors tendance à parler «d'écart» par rapport à l'usage reconnu comme un «idéal» par un groupe d'individus. Les différentes attitudes (linguistiques ou non) seront dès lors perçues comme des instruments de communication, des lieux de manifestation de la différence d'un groupe, de son identité et de la solidarité de ses membres. Un exemple remarquable est celui de l'habillement².

La norme – qui se pose ici comme modèle – présuppose une certaine organisation sociale. Elle devient alors un instrument d'unification sociale aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan de la pyramide des âges ou encore sur le plan socio-culturel. Mais qui dit «modèle» dit appareil de référence. Or, cette référence est obligatoirement empreinte d'idéologie. Une attitude, une façon de s'exprimer, sera valorisée par rapport à d'autres.

Ce modèle référentiel ne sera pas le même pour tous: si l'on prend l'exemple de la langue, «le bon usage³» pour certains sera celui des «bons auteurs» [*sic*], pour d'autres, le «bon usage» sera imposé par les livres sacrés (comme le Coran). C'est alors cette «langue» qui deviendra la norme explicite, le code de référence. L'individu sera

1. Kant, E. (1995). *Critique de la raison pratique*, dans Œuvres philosophiques, t. II, F. Alquié, Paris, Gallimard.

2. Voir Barthes, R. (1983). *Le système de la mode*, Paris, Seuil.

3. Pour reprendre le titre du célèbre ouvrage de M. Grevisse, repris par son gendre A. Goosse.

considéré comme parlant «la bonne langue» ou «la mauvaise langue» en fonction de l'écart avec les «modèles». Et de la maîtrise de cette «bonne façon de s'exprimer» découlera un certain prestige.

Selon l'échelle de valeurs d'une société, le prestige rattaché à telle forme de langue peut amener à considérer son apprentissage davantage sous l'aspect normatif, donc correctif, que sous l'aspect de la libération de l'individu⁴.

Il ne sera question, ici, que de la norme linguistique, mais il est évident que, dans le cadre scolaire, les normes interculturelles revêtent une importance capitale quant à l'accueil et à l'acceptation de l'Autre. L'école doit s'enorgueillir d'être le modèle de tolérance. Cette école de la tolérance peut, bien sûr, concerner la mode vestimentaire, comme souligné précédemment, mais également d'autres modes de vie «visibles» comme les programmes de télévision, les différents types de vacances, les chanteurs en vogue, etc.

De plus, les normes sociales peuvent être bien différentes dans d'autres cultures – d'où sont parfois issus les enfants reçus dans le cadre scolaire – et les interprétations des gestes quotidiens peuvent diverger. Par exemple, les diverses intensités de la voix ne sont pas comprises de la même façon, le regard ne prend pas les mêmes proportions dans les pays hors frontières. Les «mimiques» ne transmettent pas le même message. Dans telle culture, le fait de ne pas regarder les gens «en face», ou directement «dans les yeux» est perçu comme un manque de loyauté, en revanche, dans d'autres pays, cette attitude sera interprétée comme un manque de respect lorsque c'est un enfant qui s'adresse à un adulte...

Que dire des gestes, à part qu'il en existe plus de sept mille dissemblables de par le monde et que leur signification est non seulement différente, mais parfois complètement opposée dans les diverses communautés de la planète...

~ Comment un petit étranger, chez qui le fait de sucer son pouce signifie «mentir», peut-il comprendre que son camarade de classe s'y adonne sans représailles alors qu'un autre se fera réprimander parce qu'il crache par terre, alors que chez cet enfant cela signifie «bonjour» s'il est originaire de certains pays d'Afrique⁵?

~ Comment réagirait une enseignante française ou québécoise si un petit Rwandais, fréquentant sa classe, lui assénait le plus beau compliment «de chez lui» à savoir: «Tu as des yeux de vache»?

4. C'est dans ce contexte de normalisation que s'explique l'existence d'une série d'associations comme celle du Québec (Bureau de normalisation du Québec, BNQ), ou encore l'Association française de normalisation (AFNOR) qui est membre fondateur du Réseau normalisation et francophonie, qui fédère plus de vingt instituts de normalisation de pays francophones. Sa place privilégiée dans l'ISO (Organisation internationale de normalisation) lui permet d'organiser des ateliers et des séminaires en langue française. Ces organisations promeuvent la langue ou, peut-être, plutôt une forme privilégiée de la langue.

5. Il est intéressant de constater les différences de significations attribuées aux gestes de par le monde afin de relativiser ce qui peut être dit sur la norme. Un enfant tibétain tire la langue pour saluer, tout comme il est insultant de montrer la semelle de ses chaussures en Turquie. Le rapport aux rituels s'avère plein de «pièges» dans les civilisations et pays étrangers. En France, les chrysanthèmes sont synonymes de mort alors qu'ils sont signe d'honneur en Chine. Au Mexique, il est de bon ton d'offrir à ses proches des crânes en sucre gravés au nom du destinataire du cadeau...

~ Comment réagir face à des culturèmes⁶ – ces termes, qu'ils soient «nom propre ou nom commun» qui ont une référence culturelle – si l'on ne peut les discerner?

La liste déjà longue des divergences pourrait augmenter si l'on mentionne les diverses acceptions des expressions du visage, des mimiques, ne serait-ce que les façons d'exprimer son assentiment ou son désaccord qui peuvent prendre des formes absolument opposées dans les différentes civilisations.

1.2 La norme linguistique

Depuis le Cercle de Prague, les linguistes acceptent comme central le caractère normatif de la langue. Cependant, cette norme comporte différentes dimensions qu'il faudra prendre en compte lors de son enseignement. Il convient en effet de distinguer:

- ~ la norme objective, c'est-à-dire les contraintes du système et de s'appuyer alors sur ce que R. Nicolai nomme «le référentiel normatif»;
- ~ de la norme subjective, que A.-M. Houdebine appelle «l'imaginaire linguistique».

Dès lors, si trouver une définition de la norme en général n'est pas chose aisée, qu'en est-il de ce concept de norme en ce qui concerne la langue? R. Lourau et J. Ardoïno en donnent la définition suivante: «Ensemble de normes qui tend à se reproduire en tant que dominant⁷.»

Par rapport à cet essai de définition, la question doit alors porter sur ce que recouvre le concept de «langue française». Il est – bien évidemment – impossible de définir ce concept, car il ne peut exister que virtuellement. La langue française n'existe pas *a priori*, puisqu'il est possible de lui attribuer différents «modèles»:

- ~ Est-ce la manière de parler lors d'un jury d'examen?
- ~ Est-ce ce que l'on entend à la radio ou à la télévision?
- ~ Est-ce ce que parlent les francophones? Mais la liste en est longue: les Belges, les Suisses, les Québécois, les francophones d'Afrique, les Parisiens, les Marseillais? La langue serait alors très hétérogène...
- ~ Peut-on concevoir un système de règles de ce que l'on peut toujours dire, en quelque circonstance que ce soit?
- ~ Qui peut décider si tel terme est correct ou non, s'il s'agit d'un archaïsme ou d'un néologisme?

6. Ce terme est utilisé par les traducteurs qui en disent ceci: «Nous utilisons le terme *culturème* pour désigner un énoncé porteur d'information culturelle ou une unité culturelle de taille variable, identifié dans le texte source (TS) et identifiable dans le texte cible (TC)». Georgiana Lungu Badea, Universitatea «Politehnica» Timisoara.

7. Ardoïno, J. et R. Lourau (1994). *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.

1.3 La langue se présente comme un consensus social

Les modèles de références sont multiples puisque les divergences sociolinguistiques sont isomorphes aux divergences sociales. Cela implique qu'il n'existe pas plus de «langue française pure» que de société homogène. La langue est le résultat d'un consensus social; le français, comme toutes les langues, n'est qu'une pratique transitoire et l'on ne peut pas penser que le français «c'est ce que parlent les francophones» parce qu'ils ne parlent pas tous de la même façon. La langue est un domaine très hétérogène qui manifeste des distinctions sociales, géographiques, psychologiques... Elle se découpe socio-linguistiquement au même titre que d'autres comportements comme l'habitat ou l'habillement. Cela reviendrait à penser :

- ~ d'une part, que la langue n'est pas le moyen de communication souvent décrit⁸, mais qu'elle est avant tout un moyen de distinction sociale;
- ~ d'autre part, qu'il est impossible d'établir une grammaire du français, parce que la langue est un mélange de grammaires.

La langue française se définit comme une histoire linguistique dans laquelle les différences entre idiomes sont essentiellement arbitraires, imposées, coercitives. Parler d'une certaine manière résulte de l'histoire de l'individu. La façon de s'exprimer va dépendre d'un nombre de facteurs en relations étroites entre locuteurs et récepteurs.

Le concept de «langue correcte ou normative» varie selon les situations de communication. Il n'y a donc pas «un» français correct, mais plusieurs, selon les situations de communication, comme il n'y a pas une façon de se vêtir, mais plusieurs selon que l'on soit à la plage ou à l'opéra, selon le sexe ou la profession. En fait, le «français correct» est le résultat d'une abstraction. Il pourrait être défini comme étant une adéquation entre un usage de la langue et la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur ou la locutrice. La norme se définirait donc toujours par rapport au contexte, c'est ce que Labov appelle «le paradoxe de l'observateur» puisque c'est la conscience de la présence d'un tiers qui produit une inflexion dans les performances observées. Pour étudier ce domaine, la linguistique fera appel non seulement à la sociologie, mais également à la psychologie; les idées de l'auditeur rejaillissent sur les pratiques d'accommodation et de dissimulation linguistiques et constituent alors une information pertinente.

1.4 Les variations de normes linguistiques⁹

Le rôle de l'instance politique dans la langue dépasse l'intervention implicite ou explicite de l'adulte. Il est à la fois source et gestion de la légitimité linguistique¹⁰. Il s'exerce dans plusieurs domaines de la langue qui peuvent servir à distinguer l'accent, le lexique et la syntaxe.

8. Voir dans le chapitre précédent la section sur « Les fonctions de la langue ».

9. Il ne sera question, dans ce chapitre, que de la langue en tant que code oral. Ce qui signifie qu'il ne sera pas question de code écrit; l'acceptation de la norme orthographique est traitée dans le chapitre II sur « la linéarité du signe linguistique ».

10. Voir Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, dans lequel ils montrent que cette notion de légitimité intervient à la fois pour fonder et pour réguler les langues.

1.4.1 L'accent

Il n'a jamais existé de «doctrines phonétiques» comparables aux «doctrines orthographiques», tout au plus des «modes» superficielles et passagères¹¹. Contrairement à l'orthographe, la prononciation «correcte» semble faire l'objet d'une «sorte de négociation» continue, implicite et largement inconsciente¹², même si les idées reçues sur les différents accents ont la vie dure. Y participent tous ceux qui, par la naissance ou la position sociale, sont admis dans le cercle restreint des «beaux parleurs» que la *vox populi* assimile aux «beaux esprits». Il n'y a donc pas, au sein de cette élite, de «spécialistes» de la prononciation, auxquels on déléguerait la compétence de l'établir. C'est le subtil équilibre entre le désir des individus de se distinguer par leur conversation et leur crainte de l'exclusion qui forge la norme phonétique, elle est une des composantes essentielles du contrôle social¹³.

Cela n'empêche pas les dictionnaires d'indiquer une (ou plusieurs) prononciation(s) pour chaque mot, utilisant pour ce faire les symboles de l'Alphabet phonétique international¹⁴. Les auteurs du dictionnaire *Le Grand Robert*, en introduction de leur ouvrage, définissent ainsi leurs principes généraux de la transcription phonétique: «D'une manière générale, nous n'avons noté pour chaque forme écrite qu'une seule prononciation¹⁵. Nous avons pris comme norme la conversation soignée du Parisien cultivé» [*sic*].

On ne saurait être plus clair et par là même plus partisan, discriminatoire et... dans l'erreur. La norme serait définie par «les Parisiens», soit un sixième de la population métropolitaine de France et un francophone sur vingt, «cultivés» (là, la définition nous manque...). Que fait-on des autres francophones? L'enseignant de l'Université d'Aix-Marseille, le Parisien «non cultivé» (*sic!*), l'intellectuel (?) angevin ou palois, le Québécois qui se bat pour sa langue, l'habitant de la Louisiane ou du Nouveau-Brunswick qui pose un acte politique à chaque fois qu'il l'utilise, le Marocain bilingue, le Malien... Tous ceux-là sont balayés d'un revers de la main? L'accent ne serait-il pas dans l'oreille de celui qui entend plutôt que dans la voix de celui qui parle?

11. Que l'on se souvienne des «incroyables» et des «merveilleuses» qui s'astreignaient à ne pas réaliser les [ʀ] ... ou, plus proche de nous, cette vague «d'anglomanie» initiée par une présentatrice du journal télévisé qui a «obligé» une partie de l'intelligentsia parisienne – et autres – à réaliser les termes en *-isme* non plus [ism], mais [izm]. Il était alors «de bon ton» de parler du /kɔmynizm/ et de /lɛpɛrjalizm/.
12. Il existe des dictionnaires de prononciation, mais ceux-ci donnent le choix entre plusieurs réalisations orales possibles, sans «diktat» comme on en rencontre en grammaire.
13. Il est possible, sur ce sujet, de se référer à la thèse de H. Favreau, [2011] «Les représentations de la norme linguistique par les locuteurs non spécialistes», Angers.
14. Système de symboles assez méconnu du grand public, qui peut apparaître comme insuffisant pour ce qui ne relève pas de la pure phonétique, mais qui aurait à voir avec la phonologie du français... (voir le chapitre I sur la phonologie).
15. Dont acte!

1.4.2 Le lexique

Il est question, ici, de l'utilisation d'un certain vocabulaire en tenant compte de ce qu'il est convenu d'appeler les registres de langue, que ceux-ci relèvent de la socio-linguistique ou de la géolinguistique, comme cela a été développé au chapitre IV, lors de la distinction entre ce qui relève de «la langue» et ce qui appartient à «la parole».

L'argot indique une appartenance sociale¹⁶ alors que les jargons dénotent une appartenance professionnelle. Il faudrait ajouter «la langue des jeunes», très mouvante, qui paraît complètement absconse aux non-pratiquants¹⁷.

En ce qui concerne les différences d'ordre géographique, l'extinction des dialectes a laissé la place à la multitude des français régionaux, qui ne sont, quant à eux, pas perçus comme réellement distincts du français de référence et dont certains traits sont fortement valorisés dans les régions où ils prévalent. Plus que les patois d'antan, ces actuels régionalismes sont susceptibles d'interférer avec le français du «bon usage».

1.4.3 La syntaxe

L'usage de tel ou tel schème syntaxique, des temps ou des modes des verbes est révélateur aussi bien de l'appartenance sociale du locuteur (l'emploi du subjonctif imparfait, voire du passé simple, dénonce un âge et une position intellectuelle) que de son appartenance géographique (les Parisiens n'emploient pas le passé surcomposé...). Les Bretons ont tendance à inverser l'ordre des compléments dans la phrase et diront : «Je lui l'ai donné», là où un Angevin dira : «Je le lui ai donné»... Les Canadiens francophones redoublent le pronom personnel pour marquer l'interrogation : «Tu viens-tu?»...

Il est donc difficile d'instituer une norme qui tiendrait compte de toutes ces diversités, mais si l'on considère que la communication est un échange entre un destinataire et un destinataire, la forme que peut prendre le contenu de cet échange peut varier, selon la situation, la qualité des interlocuteurs, leur appartenance sociale, géographique... Si l'on considère que le point de départ, l'objectif, la première raison d'être, de la langue est la communication de l'humain, «le bon usage» apporte comme une justification à son titre ; l'usage de la langue pour communiquer requiert que l'on guide les interlocuteurs dans cette activité humaine importante.

Comment dès lors instituer, constituer une norme de la langue française? L'enseignant a-t-il pour tâche d'enseigner «un» français? De faire découvrir «le» français? Ou de professer «son» français?

16. À ce sujet, on pourra se reporter au livre de Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit.

17. Exemple : «Hier soir, j'ai burné mes semelles sur le dancefloor.»

2. L'histoire du « bon français »

Si l'on cherche à comprendre l'importance de la norme linguistique de la langue française, il faut « remonter dans le temps » et avoir présentes à l'esprit quelques dates et quelques idées sur le peuple français et sa façon de fonctionner.

- ~ 1539: ordonnance de Villers-Cotterêts. « Ordonnance générale en matière de justice et de police, destinée à l'abréviation des procès et soulagement de nos sujets. » Il s'agit de 192 articles qui visent à organiser un véritable contrôle de la monarchie sur la société.
- ~ 1510-1520: à Bordeaux et dans le bordelais, le gascon a cédé la place au français dans les actes notariés de ces années-là. Malherbes désirait à tout prix « dégasconner » la langue de la cour. Le roi, souverain absolu, est également le maître absolu de la langue. À propos de Louis XIV, on dira :

Notre grand monarque tient le premier rang parmi les heureux génies et il n'y a personne dans le royaume qui sache le français comme il le sait. Ceux qui ont l'honneur de l'approcher admirent avec quelle netteté et quelle adresse il s'exprime. Tous ses termes sont propres et bien choisis quoiqu'ils ne soient point recherchés [...] Dans ses discours les plus familiers, il ne lui échappe pas un mot qui ne soit digne de lui et qui ne sente la majesté qui l'accompagne partout. [...] Enfin, pour tout dire en un mot, il parle si bien que son langage donne une véritable idée de la perfection de notre langue¹⁸.

- ~ 1549: Les écrivains de La Pléiade éprouveront la nécessité de se forger un instrument à la mesure de leur ambition littéraire, c'est ainsi que paraîtra: « Défense et illustration de la langue française » par Du Bellay. C'est également un moment de grande exubérance linguistique qui verra Rabelais ou Agrippa d'Aubigné s'exercer à la création lexicale, à l'inventivité grammaticale et poétique.
- ~ Le XVII^e siècle, qui donnera naissance au premier dictionnaire de l'Académie (1694), « mettra de l'ordre » dans ce jaillissement et fixera des normes lexicales en particulier selon ce que parlent la cour et ses doctes. Vaugelas énonce les normes du bien dire et de la correction grammaticale dans son ouvrage resté célèbre *Remarques sur la langue française* en 1647.

La langue est l'illustration du bon sens et doit constituer un modèle de clarté. On assiste donc à l'élimination des termes populaires, dialectaux ou grossiers¹⁹. Tout un vocabulaire est voué à l'oubli, mais demeure vivace chez le petit peuple urbain et chez la noblesse opposée à l'absolutisme. Certains écrivains, tel Scarron dans *Le roman comique*, l'utilisent à dessein pour échapper à l'ordre classique. On voit là que la langue sert de moyen de différenciation qui indique soit l'allégeance au pouvoir absolu et la volonté d'imiter la cour, soit la dissension et l'appartenance

18. Bouhours, le père (1671). « Les entretiens d'Ariste et Eugène ».

19. C'est exactement l'inverse de ce que préconisait Du Bellay.

reconnue à un milieu sociologique distinct. La volonté de créer une langue claire, très codifiée et en harmonie avec l'ordre social, se fait fortement sentir à cette époque. La codification facilitera l'euro péanisation de la langue française. En effet, l'Europe entière rêve d'un «bureau d'esprit parisien», car on pense que l'usage du français est étroitement corrélé avec la capacité à faire montre d'esprit et à philosopher. Ne pas parler (le bon) français, c'est refuser de participer à la fête du «bon goût», c'est s'exclure des Lumières... L'Édit de Nantes, qui va provoquer l'exil de certains intellectuels protestants en Angleterre, en Prusse, en Hollande ou en Suisse, va propager la langue française et les idées qu'elle sous-tend²⁰. En à peine un siècle, le français est devenu la langue de l'élite européenne. Rivarol résume la place du français en Europe dans ces termes: «Quand on arrive chez un peuple et qu'on y trouve la langue française, on peut se croire chez un peuple poli²¹.»

Ces quelques dates tentent de montrer combien il était important de bien parler la langue afin que l'Europe tout entière soit sous le charme de notre idiome. Pour cela, il n'était pas envisageable qu'elle soit un tant soit peu pervertie par des malandrins «grossiers ou provinciaux».

3. La linguistique face à la norme

Si l'on se penche sur l'histoire de la linguistique, on s'aperçoit bien vite qu'à l'origine, ses intentions n'étaient que normatives. La langue n'était que ce qu'elle doit être et, si changements il y avait, ce ne pouvait être que de l'ordre de la dégradation, de la détérioration. La linguistique d'antan se présentait comme statique et atomiste. Platon peut être considéré comme un précurseur de cette vision normative, externe et unitaire de la langue, puisque sa principale préoccupation linguistique était de retrouver par l'étymologie le sens originel de la langue, comme représentatif du reflet parfait de l'Être. Aristote reste sur la même lignée idéologique: pour lui, le langage reflète l'ontologie, les lois de la pensée²². En effet, dans l'Antiquité, on pensait que le réel pouvait être découvert grâce à la langue et inversement; il s'ensuivait une vision inébranlable de la langue unique, parfaite, miroir fidèle du monde extérieur et intérieur. C'était donc le règne de l'*impositio vocum* et de la négation de l'essentielle – et déjà indubitable – multiplicité des langues. La pensée, qui était supposée devancer la langue, n'était cependant possible que par et dans cette langue. La théorie qui sous-tend la grammaire de Port Royal, tout entière, est maintenue sous l'emprise de la norme. Personne n'a le droit d'inventer! Tout doit se (re)trouver dans le «bon français».

Le xx^e siècle n'a parfois – ou pour certains – pas beaucoup dévié de ces idées puisque André Goosse, après Maurice Grevisse, réédite pour la quatorzième fois *Le bon usage* et que, en France, les concours de l'Éducation nationale recrutent toujours sur des capacités d'exposition et non d'invention et d'innovation...

20. C'est à cette époque que Frédéric II fait construire son château du «Sans soucis» en imitation du château de Versailles et rénove l'Académie de Berlin où les travaux se déroulent dorénavant en français.

21. Rivarol de, A. (1785). *De l'universalité de la langue française*. Puis texte établi et commenté par Th. Suran (1930) aux Éditions Didier.

22. Ce sont ces idées qui se retrouveront aux xvii^e et xviii^e siècles.

3.1 Des individus polyglottes²³

Tout sujet social est capable de parler plusieurs idiomes selon les situations et les groupes sociaux auxquels il s'adresse. Les différences entre les idiomes sont essentiellement arbitraires, imposées et coercitives. L'individu, dès son jeune âge, sait ce qui va lui être sociofuge et ce qui, au contraire, lui sera sociopète dans sa façon de s'exprimer.

Utiliser sa langue d'une certaine manière relève du résultat de deux histoires – celle de la langue et celle de l'individu – et les différences ressenties par le récepteur du message traduisent aussi bien des divergences historiques que des conflits sociaux, ainsi qu'une hiérarchisation des pouvoirs entre idiomes dominés et idiomes dominants. Les recherches montrent que les enfants seraient très tôt capables d'adapter leurs discours au récepteur puisque J.E. Gombert écrit que : «Il y aurait donc à huit ans, une capacité des enfants à ajuster leurs discours à l'âge de leurs destinataires²⁴.» Il apparaît que les enfants sont conscients non seulement de l'âge du destinataire du message, mais également du «niveau linguistique de celui-ci» :

Le niveau linguistique du destinataire semble donc jouer un rôle ainsi que son niveau cognitif comme le suggèrent les résultats de Guralnick et Paul-Brown (1977) qui, dans le discours spontané d'enfants de 5 à 6 ans, trouvent des adaptations quand le destinataire est un pair handicapé mental, les productions étant plus courtes et syntaxiquement plus simples²⁵...

Il existe bel et bien une langue dominante qui instaure une idéologie et conduit à sanctionner et à culpabiliser les pratiques divergentes, particulièrement à travers les appareils idéologiques dont l'école est la principale représentante. Il est évident qu'un même terme ne va pas être perçu de façon identique selon l'appartenance sociale de l'utilisateur²⁶. Le discours n'existe pas à l'état isolé et Roland Barthes²⁷ le décrit comme une polyphonie, une intertextualité généralisée. Il décrit le texte – oral ou écrit – comme «entrelacs et tissu de voix plurielles».

23. «Nous sommes tous nés polyglottes : le langage est un instrument que l'on peut changer au gré de la musique que l'on veut interpréter». Voir Tomatis, A. (1999). *L'oreille et la vie*, Paris, Robert Laffont.

24. Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, page 137.

25. Id., page 139.

26. Cet aspect de la langue apparaît comme l'une des difficultés d'apprentissage linguistique aussi bien pour l'enfant avec sa langue maternelle que pour l'apprenant d'une langue étrangère. De fait, certains signifiants existent dans les différents registres et ne sont pas pourvus des mêmes signifiés. Les signifiants /p en i f/ péniche ou /se f/ sèche, par exemple, connaissent des signifiés différents qui sont fonction du registre dans lequel s'exprime l'individu. La contextualité de la parole va donner un sens différent aux mêmes signifiants. Le locuteur ne peut se méprendre sur le sens. De la même façon, il serait aussi saugrenu d'introduire un terme de français académique – ou standard – dans un discours argotique que l'inverse...

27. Barthes, R. (1984). Le bruissement de la langue, dans *Essais critiques*, tome 4, Paris, Seuil.

3.2 À circonstances variées, langues multiples...

La langue française est définie comme l'histoire linguistique des francophones. Chaque individu participe à une multiplicité de communautés, de milieux, de situations, qui appellent une diversification des codes adaptables aux circonstances et aux milieux. La maîtrise verbale du sujet consiste à adapter ses propos. Le sujet est capable d'une multiplicité de «performances» – dans l'acception chomskyenne de ce terme, c'est-à-dire ce qui pourrait se rapprocher de «la langue saussurienne» ou de «l'idiome» de Jean Gagnepain – pour glisser, naviguer d'un code à l'autre au niveau de sa «compétence» ou de celle des récepteurs du message. L'adoption de rôles sociaux semble relativement précoce et les enfants, comme nous l'avons vu, sont capables de variations dans leurs idiolectes selon qu'ils «sont en classe ou au supermarché²⁸».

Les enfants sont capables non seulement d'utiliser de nombreux registres de langue, mais encore, ils sont à même de les utiliser à bon escient. Les discussions de cours de récréation n'ont que peu en commun avec ce qui se dit en classe et, pourtant, les enfants semblent aussi à l'aise dans un registre que dans l'autre. Les différenciations s'opèrent «naturellement» sauf lors de «dérapages» dus à une moins bonne maîtrise de la langue de l'Institution scolaire. Ces dérapages peuvent relever soit du fait que la langue française n'est pas leur langue maternelle – ce n'est pas la langue parlée «à la maison» et la maîtrise viendra plus tard –, soit parce que l'affectif est trop fort dans une situation vécue plus ou moins douloureusement, le locuteur «perdant ainsi ses repères» implicites. Ces variétés de «langue» peuvent également, dans des circonstances particulières, faire montre d'une structuration de pensée, d'une vision du monde propre à un individu dans un moment contextuel précis.

4. La langue comme structuration de la pensée

Les linguistes et les psychologues s'accordent à penser que l'individu voit le monde à travers sa langue maternelle. Les recherches linguistiques allant à l'encontre des idées sous-tendues par les partisans de la théorie associationniste, en vigueur à l'époque, montrèrent que la pensée n'est qu'une masse amorphe avant l'émergence au signe et que l'accession à la langue impose également l'accession à une vision particulière du réel commun.

Les adeptes de la théorie associationniste émettaient l'idée que la langue (les langues) étai(en)t une nomenclature, que le réel était prédécoupé à la langue et que les diversités linguistiques rencontrées dans le monde ne s'expliquaient que par des façons différentes de «nommer» les mêmes signifiés. Cette théorie était également en vigueur chez les psychologues anglais et ses adeptes attribuaient la formation des idées les plus complexes et les plus abstraites à l'association, à partir des plus simples et des plus concrètes.

28. Hall *et al.* (1977), cité par Gombert, J.-E., *op. cit.*, page 12.

La linguistique a battu en brèche ces théories qui, si elles étaient avérées, feraient de l'exercice de traduction une simple « mise en rapport » entre différents signifiants dans des langues diverses. De bons dictionnaires, très complets, suffiraient alors à l'exercice. Chacun sait que ce n'est pas le cas, loin s'en faut!

4.1 La langue découpe le monde

Le fait que chaque langue découpe le monde d'une manière propre, spécifique, entraîne des conséquences sur la vision que l'individu se construit du monde, du réel qui l'entoure. « Nous pensons l'univers que la langue a d'abord modelé », écrivait Benveniste. L'enseignant se doit d'être conscient que l'élaboration des représentations au travers de sa langue concourt à la construction sociale de « la » réalité. Durkheim pensait que l'individu n'est pas conscient d'utiliser une langue propre à sa culture, dès lors, les idéologies que l'enseignant peut faire « passer » dans son enseignement échappent parfois à sa propre vigilance...

Comme l'écrit J.-C. Sallaberry, « [...] en fait, la langue et la culture prédécoupent la réalité. Elles constituent une structure – une “présentation” de la réalité comme collection d'objets repérés, désignés – à partir de laquelle je construis des représentations, je pense, je produis du sens²⁹ ». En cela, comme cela a été vu précédemment, il rejoint Jean Gagnepain³⁰. Mais lorsque l'individu se « réapproprie » la langue et la transforme en parole, elle semble retrouver toute sa cohérence.

4.2 Le truchement de la langue

Le *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*, sous la direction d'Alain Rey, donne la définition suivante du terme de « truchement » :

Ce terme vient de l'arabe « *targuman* » qui signifiait « traducteur » au moment des croisades. Il désigne « l'interprète » dans les pays du Levant. Par extension, ce terme désigne une personne qui exprime la pensée d'une autre, une sorte de porte-parole... La valeur abstraite d'entremise, d'intermédiaire est réalisée dans quelques emplois au XX^e siècle, comme par le truchement de quelqu'un.

La langue « re-produit », traduit, interprète la réalité. Cela signifie que la réalité se trouve produite à nouveau par le truchement de la langue. Le locuteur, par son discours, tente de faire renaître l'évènement et, autant que faire se peut, son expérience de l'évènement.

La culture dans laquelle vit l'individu est en permanence l'objet d'un processus de « re-création » à travers la langue; elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent. C'est grâce à cela que les membres d'une communauté peuvent jouer un rôle dans la construction et la reconstruction permanente de leur culture, un rôle actif où ils participent et ne se contentent pas d'être des spectateurs, qui

29. Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.

30. Voir, au chapitre V, les fonctions de la langue : la fonction cognitive, conative, de structuration du monde.

jouent seulement le rôle que la règle leur assigne. Le sujet se construit une représentation du monde grâce aux représentations (et à travers elles) qui lui servent de référence et lui préexistent.

L'éducation – en partie assurée par le système scolaire – est, ou devrait être, l'un de ces forums parmi les plus importants. Le locuteur devient créateur de la culture commune, et ce, sans en avoir conscience. Tous les aspects de la langue, que celui-ci tient pour évidents, sont le résultat d'opérations logiques pratiquées de façon inconsciente.

5. Qui enseigne quoi ?

«La forme de la pensée est configurée par la structure de la langue³¹.»

La question qui se pose est de savoir quelle langue l'adulte chargé de la transmission de l'idiome maternel à l'enfant est censé enseigner :

- ~ Doit-il aborder la langue de façon prescriptive ou de façon descriptive ?
- ~ Comment considère-t-il l'enseignement de la langue, avec quel(s) objectif(s), par rapport à quelle(s) fonction(s) ? Quelle norme préside à sa pédagogie ?
- ~ Doit-il respecter les idiolectes ? les sociolectes ? les accents ? les constructions syntaxiques régionales ?

L'expérience montre que chacun appelle « barbarie » tout ce qui n'est pas conforme à ses propres usages. Il n'est qu'à se référer à l'étymologie de ce terme qui vient du grec, *via* le latin, et qui désignait, tout d'abord, les peuples autres que les Grecs et les Romains, avec le sens « d'étranger ». L'acception linguistique de ce terme peut également éclairer le propos puisque *Le Grand Robert* propose : « Barbarisme : faute grossière de langage, particulièrement celle qui consiste à employer des mots forgés ou déformés, à se servir d'un mot dans un sens qu'il n'a pas : impropiété, incorrection, solécisme... Faute contre le goût : incongruité. » Dès lors, la langue de l'enseignant peut-elle constituer « la » norme ou ce dernier doit-il prendre des références autres et, dans ce cas, lesquelles ?

La norme linguistique relève d'une sorte d'idéologie : elle s'apparente à l'appartenance sociale, elle en est un des critères. Cette norme est vécue comme une évidence par une grande majorité du corps enseignant qui l'a lui-même reçue comme telle³². C'est pourquoi, la plupart du temps, il va chercher à la (se ?) reproduire.

En effet, pour qu'il existe « une norme » et qu'elle serve de modèle linguistique, il lui faut des lieux de diffusion, et l'école est le lieu de diffusion par excellence de la « bonne langue ». Par choix, l'école va favoriser le « français standard » (dont la définition reste confuse). Or, pour de nombreux élèves qui n'ont connu que le français parlé populaire ou familier de leur milieu géographique et familial, ce premier contact avec ce « français standard » peut être déroutant. Pour certains, cela exigera une adaptation appréciable tant au regard de la syntaxe qu'à celui du lexique.

31. Benveniste, E., *op. cit.*

32. Ces « évidences » ne le sont plus lorsque l'on parle de l'enseignement spécialisé où, précisément, cette notion de norme vole quelque peu en éclats.

Il existe un certain prestige associé à la maîtrise d'une habileté, surtout lorsque son objet est complexe comme peut l'être la maîtrise d'une langue. Quand tout le monde peut maîtriser telle habileté, il n'y a aucun prestige à en retirer. Lorsque peu y parviennent, la maîtrise est très valorisante pour l'individu qui l'atteint à un coût acceptable. Il fait alors partie de la classe des alphabétisés. N'y a-t-il pas une idéologie dominante partout où il y a production de valeurs?

De plus, comme il n'existe pas de grammaire du français oral, le code écrit, c'est-à-dire celui des écrivains reconnus, sert de critère de référence du « bon parler », et tout écart est perçu comme une incorrection. Mal parler, c'est enfreindre le code (la loi?). Pourtant tout linguiste observe que l'écart entre les deux modes de communication linguistique, oral et écrit, augmente de plus en plus. Le choix du registre de langue à l'oral comme à l'écrit – lorsqu'il est conscientisé – traduit un choix culturel, qui semble se fonder sur un système de valeurs bien identifié. Cependant, on pourrait se poser la question de savoir si l'enfant peut véritablement effectuer un choix de langue lorsqu'il est « formaté » par l'Institution scolaire. N'aurait-il pas tendance à respecter ce moule sans possibilité de s'en écarter parce qu'il n'est pas conscient – capable? – d'une possibilité de choix et de ce que cela implique?

La langue enseignée servirait-elle d'orviétan, d'électuaire permettant de cacher les origines du locuteur? Si tel est le cas, quels en sont les objectifs?

5.1 Des représentations collectives pour une langue individuelle

Il n'est pas impossible de penser que si les représentations sociales sont de l'ordre du collectif, et qu'elles sont partagées par les membres d'une communauté, alors elles s'opposent aux représentations individuelles. Peut-on penser que l'école, par le biais de la parole enseignante, nivelle les différences individuelles pour ne plus admettre que la langue (pensée) unique? Les relations entre langue et pensée ne sont sans doute pas aussi « linéaires » que cela, et il ne faudrait pas faire abstraction des interrelations entre la langue (qui relève de l'aspect social) et les pensées (qui, elles, sont individuelles). Cependant, à l'instar de ce que dit Saussure sur le principe des vases communicants entre langue et paroles, les unes fondent l'autre. La question demeure qui interroge sur un possible risque de dérive à vouloir niveler les différences individuelles au profit d'une vision collective du monde.

Quel est le système de référence qui « permet » aux individus de se repérer dans leur environnement social? De fait, comme le souligne J.-Cl. Sallaberry, « si les représentations collectives sont partagées, elles ne sont pas sans influencer la personne, et entre autres sa capacité à représenter³³ ».

Cela a pour conséquence d'influencer l'individu sur sa vision du monde; en effet, la langue n'est jamais neutre. Elle impose un point de vue sur le monde auquel elle se réfère et sur la manière dont l'esprit est utilisé par rapport à ce monde³⁴.

33. Sallaberry, J.-Cl., *op. cit.*

34. Voir, à ce sujet, le chapitre V sur les « fonctions de la langue » : fonction de structuration du monde.

Dans la dichotomie entre langue et parole, on distingue le système social (normatif) et l'exécution individuelle. Plus tard, la psycholinguistique sera le résultat de la conquête de l'autonomie de la linguistique à l'égard de la psychologie. La psycholinguistique se révèle une science interdisciplinaire qui suppose une excellente (in)formation du psychologue en ce qui concerne les sciences du langage. Jacques Lacan lui-même montrera que l'interdisciplinarité entre la linguistique et la psychanalyse représente la corrélation entre le signifiant et le signifié.

En son temps, Aristote écrivait que la langue consiste à affirmer ou à nier «quelque chose au sujet de quelque chose». La métaphysique³⁵ prend, elle aussi, appui sur une connaissance exacte du fonctionnement de la langue.

Il en est de même avec la sociologie, autre science associée à la linguistique, qui souligne les très importantes relations qui existent entre la linguistique et les sciences humaines, en raison du caractère social de la langue. Il serait possible de synthétiser les différents apports scientifiques en disant que, grâce à la psycholinguistique, l'individu apprend la langue et le monde, et que, grâce à la sociolinguistique, il peut l'utiliser.

5.2 La langue du «maître»

La hiérarchisation des pouvoirs entre l'idiome dominant et un idiome dominé ne serait-elle pas celle que l'on retrouve dans le système scolaire où l'adulte détient le pouvoir – en grande partie grâce à la langue – et où l'élève est dominé parce que *infans*? L'adulte a-t-il vraiment conscience de sa position dominante qui pourrait l'inciter à ignorer l'arbitraire de sa propre pratique sociale, linguistiquement parlant, et, ce faisant, à la fonder en nature?

La sanction et la culpabilisation des pratiques divergentes reviennent à faire passer à travers des appareils idéologiques les «coupables» de manquements à la règle. Jean-Pierre Changeux accrédite la thèse selon laquelle :

Divers auteurs et nombre d'éducateurs ont proposé une théorie du développement de la moralité chez l'enfant fondé sur la punition. Pour ceux-ci, la peur de la punition consécutive à la transgression des interdits moraux conditionnerait l'enfant à suivre une conduite morale. Les travaux de Blair vont dans le sens d'une économie de cette hypothèse en favorisant le modèle d'une entrée en activité spontanée de l'inhibiteur de violence et des émotions morales d'empathie ou de sympathie en cours de développement. Ces travaux accréditent la thèse selon laquelle ces dispositions sont des propriétés intrinsèques et innées du cerveau de l'homme, en d'autres termes du «naître humain»³⁶.

35. Étymologiquement, ce terme vient du latin (xiv^e siècle) *metaphysica*, du grec (*ta meta (ta) phusika*, littéralement : «Ce qui suit les questions de physique», titre donné au I^{er} siècle avant J.-C. aux livres d'Aristote traitant de cette matière, et où *meta* n'a qu'une valeur temporelle ; elle sera interprétée, plus tard, comme intellectuelle [ce qui englobe, dépasse, transcende la physique, étude de la nature observable]).

36. Changeux, J.-P. (1998). *La nature et la règle. Ce qui nous fait penser*, Paris, Odile Jacob, page 243.

Il faudrait éviter que l'institution scolaire, qui se révèle le plus important de ces appareils idéologiques, ne nomme « fautes » toute divergence, toute altérité, tout écart, toute erreur, dues à la phase d'apprentissage. L'école obligatoire est l'un des acteurs qui a fait renoncer aux utilisations des dialectes et patois en faveur d'une unicité linguistique, mais si l'on n'y prend garde, elle pourrait avoir tendance à créer une langue française (un individu francophone?) modèle. Bergson écrivait déjà, en son temps, que: « Les mots nous dérobent notre propre individualité³⁷. » Le propos pourrait, sans doute, être modulé puisqu'il s'avère que, si les mots recouvrent d'un voile commun l'individualité, ils permettent en contrepartie de la révéler puisque, en s'exprimant, l'individu produit également sa propre personnalité.

6. Les conséquences pédagogiques

Si l'on considère que la langue est – en partie – responsable de la façon dont l'individu voit et appréhende le monde, il faut se poser la question de savoir quelles peuvent être les conséquences de l'enseignement et l'influence de l'enseignant sur la formalisation de la pensée de l'élève. C'est dans ce sens que Jean-Claude Sallaberry écrit: « L'élaboration d'une représentation, par un sujet, constitue un processus de création, pour peu que l'on accorde à ce sujet la possibilité d'inventer, de construire des représentations originales, d'inventer³⁸. »

Quelle « possibilité d'inventer ou de construire des représentations originales » l'institution scolaire permet-elle aux enfants qui sont, au moins pour une bonne partie d'entre eux, tellement enclins à créer leur propre monde en constituant leurs réalités personnelles grâce à des échafaudages de fantaisies?

Lorsque l'on regarde les emplois du temps des classes, on a un peu l'impression, parfois, que l'espace scolaire se présente comme une machine à apprendre, mais également à surveiller, à hiérarchiser, à évaluer et éventuellement à récompenser ou à punir. Ces espaces ne se veulent-ils que le garant de l'obéissance aux institutions, ce qui les rendrait également caution de ce qui doit assurer la meilleure économie du temps et des gestes?

Toute disparité, toute divergence ou dissemblance semble considérée comme « un avatar³⁹ à éliminer »; pour certains, la première tâche de l'institution serait de transformer les multiples confus, inutiles ou dangereux en multiplicités ordonnées. L'école garantit l'obéissance aux institutions, mais aussi la meilleure économie du temps et des gestes possible. L'enseignant doit s'assurer de la qualité et de l'occupation maximale du temps employé afin qu'il soit intégralement utile. Avec un « bon » emploi du temps, nul ne doit rester oisif, rien ne doit être inutile.

Dès lors, comment l'enfant pourrait-il inventer, structurer, imaginer, parler, communiquer? Ces diverses activités ne semblent pourtant pas superflues.

37. Bergson, H. [1928]. *Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine »; 23^e édition.

38. *Op. cit.* en page 13.

39. Avatar [1916]. Par contresens. Mésaventure, malheur. Les avatars de la vie.

Il est indéniable que la langue a besoin de normes, mais l'enseignant se trouve de toute façon dans l'obligation de constater que :

- ~ premièrement, il existe, chez les apprenants, différents degrés de prédispositions physiologiques à l'utilisation de la langue. De la même façon, les enfants présentent des aptitudes plus ou moins marquées à l'observation des règles sociales, ce qui relève de l'aspect psychologique;
- ~ deuxièmement, il y a, effectivement et indéniablement, une nécessité d'introduire du normatif;
- ~ troisièmement, il est également nécessaire de mettre en synergie l'ordre du désir et l'ordre du normatif...

6.1 Quelle langue enseigner ?

L'école se trouve donc en face d'une explosion combinatoire de conduites accessibles. Les règles logiques, cartésiennes, les normes immuables semblent des conduites à tenir, des chemins fatalement tout tracés pour celui qui part à la recherche de «la» vérité. Cependant, l'École ne doit-elle, ne peut-elle laisser aux enfants la possibilité d'emprunter des chemins de traverse, ces espaces de liberté où la découverte est la récompense et l'envie d'aller plus loin, le fruit de la recherche. L'École n'a sans doute pas pour objectif d'imposer des normes qui seraient «des prêts à penser juste» engendrés par des «prêts à bien parler»...

La question pourrait en effet se formuler ainsi : quel français faut-il enseigner aux enfants des écoles francophones⁴⁰ ?

La réponse n'est pas facile, car il n'existe pas de «mauvais français». Cependant, il est courant de rencontrer, dans les classes, des façons de parler ou d'écrire qui ne conviennent pas aux situations de communication que les interlocuteurs ou les scripteurs sont en train de vivre. Lorsque l'individu s'exprime, il doit, de toute façon, adapter sa langue à tout ce qui constitue le «contexte», c'est-à-dire aussi bien le ou les récepteurs de son propos, que le contenu de celui-ci, voire les objectifs qu'il poursuit. C'est là le propos de la rhétorique, et les études actuelles sur ce qu'il est convenu d'appeler la pragmatique le confirment.

6.1.1 La langue est un pouvoir

La maîtrise de l'idiome donne, de façon évidente, un pouvoir extraordinaire aux adultes et, sans vouloir leur attribuer de désir méphitique, il apparaît que leur langue propre, leur façon de l'utiliser, de l'enseigner, de la partager, peut avoir des conséquences d'importance sur l'avenir intellectuel des enfants qui leur sont confiés.

Plus la possibilité sera donnée aux enfants de «prendre du recul» par rapport à la langue, plus il leur sera permis de «façonner l'outil à leur main», mieux ils l'apprécieront et plus il sera aisé de les faire parvenir à une bonne maîtrise de cet outil

40. Il est ici question des enfants pour lesquels la langue française est la langue maternelle. La question peut se poser différemment lorsque l'on s'interroge sur l'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE).

linguistique. Il sera donc possible de les faire «jouer» avec leur langue maternelle pour qu'ils se l'approprient, mais également de leur permettre d'approcher une autre langue que la leur pour que cette prise de recul se produise par le biais de la comparaison des visions multiples du réel commun. Apprendre un idiome différent, c'est prendre le risque de se décentrer du monde que l'on s'est construit grâce et à travers sa langue maternelle, mais cela suppose également un élargissement de la structuration du monde établie à travers celle-ci. L'individu va pouvoir se découvrir «autre» grâce à ce voyage à travers les langues.

6.1.2 Savoir(s) et savoir utiliser

Comme pour tout apprentissage, les dispositions des uns et des autres apparaissent différentes; mais que les enfants soient fortement ou légèrement pourvus d'aptitudes lexico-grammaticales innées ne suffit pas, ils ont encore à apprendre «la manière» d'utiliser leur langue. Cela ne peut pas s'apprendre *in vitro*, cela doit se vivre *in vivo*. On pourrait rapprocher cette assertion de celle de Leibniz qui affirmait que: «Nous ne saurions connaître le goût de l'ananas par la relation de nos voyageurs.»

Il apparaît donc que la seule manière d'apprendre les règles de la langue soit de les utiliser pour communiquer. Il faut pratiquer pour apprendre. Les élèves s'aperçoivent bien vite que les formes correctes de la langue ne rendent pas les paroles plus efficaces, plus appropriées ou plus heureuses. Ils ont les expériences quotidiennes des cours de récréation où ce ne sont pas les «meilleurs élèves», à savoir ceux qui respectent les normes scolaires, qui dominent. Hors du cercle fermé de la situation de classe, la langue qui se montre la plus efficace n'est pas celle préconisée par l'institution; bien souvent le «caïd» des cours de récréation utilise un langage compréhensible par tous, bien qu'assez éloigné de la langue de l'école⁴¹.

Les enseignants ne doivent jamais perdre de vue que les enfants ne sont pas des chercheurs en grammaire et que, par conséquent, ils n'infèrent pas les règles de manière abstraite, indépendamment de l'usage... Quotidiennement, le sujet «s'arrange» comme il peut avec les normes, avec les règles et avec les autres qui sont aussi dans la même dynamique, tant il est vrai que la cognition inclut l'apprentissage, puis le savoir, mais également le fait de devenir perspicace et de comprendre et de se faire entendre par tous les moyens disponibles. C'est là le sujet des études menées sur le plan de la pragmatique. La question est de savoir comment les enfants parviennent à maîtriser ces performances qui ne font pas l'objet d'un enseignement «en soi».

La possible réponse à cette question consiste à prendre conscience que l'entrée dans la langue est une entrée dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue – ici l'enseignant et l'enseigné – ou encore les multiples participants à la construction des savoirs interprètent une communication et son intention. Ces idées, partagées par Wallon, Bruner et Vygotski, mettent l'accent sur

41. De plus, si ce moyen d'expression linguistique se montre insuffisant, il aura la possibilité d'en utiliser un autre – le geste, violent ou non – qui suppléera à d'éventuelles carences de langue. Lorsque l'on observe les enfants dans ces moments-là, on s'aperçoit que même dans les situations d'organisation de jeu, les «bons élèves» ne font pas la loi. On aurait pu penser que leurs compétences linguistiques leur donneraient l'avantage dans les cas d'explication de règles de jeu par exemple, mais il n'en est rien.

l'importance de la relation à l'autre dans la construction des processus cognitifs, contrairement à Piaget qui montrait davantage comment les structures cognitives du sujet se forment les unes par rapport aux autres, ce qui a pour conséquence d'induire qu'une certaine modélisation se mettrait en place, en dehors de toute intervention de nature collective.

6.2 Rôle de l'enseignant

Apprendre (enseigner) une langue consiste donc à apprendre (enseigner) non seulement la grammaire et le lexique d'une langue particulière, mais également à (faire) découvrir la manière de traduire ses propres intentions par l'usage approprié de ces (ses?) outils. La force avec laquelle le pragmatisme insiste sur l'intention exige de l'adulte qui aide l'enfant à acquérir la langue d'assumer un rôle plus actif que lorsqu'il figure comme un simple modèle.

L'adulte doit devenir un partenaire consentant, disposé à «négocier» avec l'enfant. Il ne peut pas souvent le faire avec la syntaxe, relativement rigide et coercitive en français, mais il peut le faire avec la sémantique du lexique enfantin. Il sera ainsi à même de beaucoup aider l'apprenant en lui permettant de clarifier ses intentions et de les ajuster aux conditions et aux exigences de la «communauté linguistique»; cela signifie qu'il lui permettra l'accès à la culture. La langue est un outil de médiation. Elle doit être considérée comme le médium, entre le sujet qui se pose et le monde qui se montre⁴².

Le développement de la langue implique donc la présence de deux – ou de plus de deux – personnes qui négocient, dans une relation de confiance. L'enseignement ne saurait consister en un flot de paroles à sens unique; c'est un système interactif.

6.2.1 La langue façonne l'individu

Les premiers apprentissages de la langue, les premiers éléments de communication commencent dès l'instant où la mère et l'enfant créent un scénario d'interactions qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée. En effet, il est maintenant établi que dès sa naissance – et même avant – l'enfant entre dans la langue; il pénètre du même coup dans la communauté linguistique, tout d'abord réduite au microcosme familial, puis dans la culture à laquelle la langue peut lui donner accès.

Quand l'individu se sert de la langue, il est changé par cette dernière. Elle va lui permettre d'interpréter et de réguler la culture qui l'entoure. L'interprétation et la négociation commencent dès l'instant où le petit enfant fait son entrée sur la scène humaine: à l'annonce de sa conception et, au plus tard, au moment de sa naissance. Il va devoir négocier entre ce qu'il peut dire et faire et ce qui lui est interdit, à qui il peut dire telle ou telle chose, à qui c'est impossible, sur quel ton, etc.

42. Voir, à ce sujet, *la théorie de la médiation*, de Jean Gagnepain.

Eliot Turiel, le psychologue américain, a réalisé un travail expérimental sur le raisonnement moral et social des enfants et des adolescents qui démontre que ceux-ci distinguent, sans ambiguïté, les jugements de nécessité morale : des obligations non contingentes, des jugements qui se réfèrent aux conventions sociales, facultatifs et obligatoires. Habermas estime que : « En effet, une bonne entente, tant à propos des questions théoriques que des questions pratico-morales, ne saurait être obtenue de force, que ce soit par la voie du raisonnement déductif ou par le truchement de preuves pratiques⁴³. »

6.2.2 L'obligation d'instaurer des normes

L'Homme et avec lui le philosophe ont de tout temps donné une place d'honneur à la langue. D'après les grands penseurs, elle permet à l'Homme la compréhension de lui-même et du monde qui l'entoure ; ces idées se rencontrent déjà chez les sophistes grecs, sans oublier Platon qui, quant à lui, s'interroge sur la justesse des mots et qui dans *Le sophiste* établit ce qu'est la structure complexe dans la phrase. Il s'avère donc que la langue ne peut servir de moyen de communication efficace que si on instaure des normes. Dès lors, quelle est la liberté de l'individu par rapport à cette norme ? Doit-on limiter la langue à la communication ? Ne constitue-t-elle pas également un instrument esthétique cher aux poètes, un outil ludique précieux pour tous ? Ne doit-on, ne peut-on accepter les écarts à la norme que chez l'écrivain(e) ?

Si l'on admet que « le français » n'a d'existence que virtuelle, que la norme ne peut être universelle pour tous les francophones, comment concilier ces approches avec les obligations de l'enseignement ?

6.2.3 La fonction linguistique de l'enseignant

La tâche semble bien plus ardue lorsque l'on questionne les fonctionnements de la langue, que lorsque l'on obéit aveuglément au catéchisme linguistique... Il est parfaitement compréhensible et justifié que les praticiens soient quelque peu déroutés par l'appel à la réflexion sur un sujet qui semble « aller de soi ».

Si l'adulte ne peut se fier à lui-même et à ses propres réalisations linguistiques pour enseigner la langue, comment va-t-il alors négocier son enseignement ?

~ S'il n'emploie pas certains temps de verbes, parce qu'il ignore qu'ils existent ou parce que ceux-ci ne font pas partie de sa pratique, comment admettra-t-il leur utilisation par les enfants⁴⁴ ?

~ Comment ces derniers réagiront-ils face à la sanction de la « faute » alors que leur entourage immédiat utilise ces tournures grammaticales ?

43. Habermas, J. (1983). *Morale et communication*, Paris, Flammarion, édition originale, Éditions du Cerf, 1986.

44. Cette réflexion fait référence, par exemple, à l'utilisation du passé surcomposé par une partie seulement de la population francophone. Comment les enseignants vont-ils réagir si un enfant dit ou écrit : « J'en ai eu mangé » ? Les locuteurs qui n'utilisent pas ce temps considèrent l'énoncé comme erroné alors qu'il existe bel et bien en langue française.

~ Comment l'enfant peut-il se situer face à ces divergences de «normes»? Celles-ci ne sont posées comme telles que dans le cadre scolaire, ce que l'enfant entend et produit en dehors de ce contexte n'est pas institué en tant que «normes». Ce sont des «habitudes» de langue familiales (ou autres) qui interrogent l'enfant quant au bien-fondé de la langue utilisée en dehors de l'école... Si cela lui était présenté comme un choix, celui-ci pourrait constituer une possibilité d'autonomisation, voire de créativité vis-à-vis de son entourage – familial ou scolaire –, mais bien souvent ce n'est pas le cas. Il n'existe point de salut linguistique en dehors du cadre scolaire...

L'aspect phonétique et parfois phonologique de la langue est un exemple permettant de comprendre les divergences d'utilisations de la même langue par des individus d'horizons géographiques ou sociaux différents. En effet, quelle est la prononciation «exacte» de tel ou tel terme? Les avis divergent et c'est tant mieux. Mais que faire dans le cadre scolaire?

La réponse pourrait être qu'il n'existe pas «un» français normatif et prescriptif en ce qui concerne la langue orale, et que l'on doit admettre qu'il existe autant de langues françaises orales que d'individus francophones; c'est leurrer les enfants que de leur faire croire que la relation entre l'oral et l'écrit serait univoque. Un dictionnaire de prononciation pourrait indiquer si la réalisation d'un enfant peut être admise, et encore! En revanche, la norme réside dans la langue écrite et c'est ce qui permet aux francophones de se comprendre.

6.2.4 Le français est une langue vivante

Par ailleurs, la langue est une dynamique, elle n'est en rien figée; il convient donc que les adultes admettent ce fait et n'attendent pas (n'exigent pas) des enfants qu'ils utilisent la langue comme elle leur a été inculquée à eux, en leur temps. Nombre d'adultes sont choqués lorsqu'ils entendent dire /dɛzariko/ alors qu'ils prononcent /dɛ()arikɔ/ et entendent que les enfants «parlent la même langue qu'eux». Il suffirait sans doute qu'ils s'exercent eux-mêmes à utiliser la langue de Molière ou de Voltaire pour s'apercevoir que l'idiome évolue, lentement, imperceptiblement, pour l'individu, mais irrémédiablement au fil des générations...

De la même façon, même si c'est dans une moindre mesure, la grammaire évolue. Les adultes ayant étudié au siècle dernier ont appris que le pronom indéfini «on» se conjugue «à la troisième personne du singulier». Mais l'évolution de la langue fait qu'il est le plus souvent utilisé en lieu et place de la «première personne du pluriel» «Nous avons bien dîné» est actuellement de plus en plus fréquemment remplacé – du moins en langue orale – par «On a bien dîné». Il n'est donc pas scandaleux que l'orthographe tienne compte de cette évolution sémantique, mais nombre d'adultes (enseignants ou non) n'admettent pas que la norme change et qu'il soit possible d'écrire «On est partis» lorsqu'ils n'ont pas appris à considérer cette «personne» de la conjugaison comme marque du pluriel...

6.2.5 La responsabilité de l'adulte

L'autre point concerne la responsabilité intellectuelle de l'adulte vis-à-vis de l'enseigné. La langue permet de dire ou de taire, de faire exister ou de nier. Il appert donc que le «maître» détient un pouvoir sur la façon de penser et de voir le monde des enfants auxquels il enseigne. Il doit être conscient de cet état de fait et l'intégrer à son enseignement de façon à laisser un maximum de liberté de choix à «son disciple», et ce, afin que celui-ci soit enrichi et non endoctriné. C'est ce qu'écrit Jean Rostand, dans ce texte sur les objectifs de l'enseignement qui mériterait d'être largement diffusé auprès des enseignants futurs ou en place, afin qu'il soit médité :

Former les esprits sans les conformer,
Les enrichir sans les endoctriner,
Les armer sans les enrôler,
Leur communiquer une force,
Les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité,
Leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire
Qu'est la ressemblance.

Chapitre VII

Troquons les trucs !

Les enseignements de certaines règles de grammaire ou d'éléments d'orthographe lexicale ont, de tout temps, connu les trucs que l'on se répète de génération en génération. Prétendus infaillibles, faciles à retenir et parfois ludiques, ces «trucs» font l'objet d'une sorte de sacralisation autorisée puisqu'ils sont préconisés par les parents (ou les grands-parents) et permis, voire conseillés, par les enseignants. Cependant, si certains de ces trucs se révèlent plutôt inoffensifs et inutiles, d'autres en revanche peuvent induire les élèves en erreur. Il importe donc de les remettre en cause afin que les adultes qui les enseignent aux enfants soient attentifs aux conséquences qu'ils peuvent entraîner. Les recherches en sciences du langage permettent de porter un autre regard sur ces sortes de formules magiques simplistes qui autorisent également parfois à ne pas aller plus loin dans les explications à donner aux enfants.

Comme cela a été mentionné, ces «trucs» relèvent soit de l'orthographe lexicale, soit de l'orthographe syntaxique, soit d'autres composants de la langue.

1. Le concept de syllabe

Cette «entité» phonique a été d'ores et déjà vue dans le chapitre traitant de la linéarité du signe linguistique en lien avec l'orthographe; des explications ont alors été données et des problèmes, soulevés. Cependant, il s'avère utile de traiter des éléments linguistiques mis en œuvre et posant problème dans la notion de syllabe. Ils appartiennent, en propre, au système phonologique de la langue française. Il s'agit des trois phonèmes que l'on appelle :

- ~ les phonèmes semi-consonantiques,
- ~ les phonèmes semi-vocaliques,
- ~ ou les phonèmes liquides coulants.

La linguistique est une science et, comme telle, elle se doit d'être précise dans les termes qu'elle emploie; or, dans ce cas, il existe trois dénominations pour un petit groupe de trois phonèmes. Par ailleurs, il est remarquable que les méthodes de lecture dites à base phonétique gardent ces phonèmes la fin des apprentissages

de lecture, comme si, parce qu'ils posent des difficultés d'enseignement, on attendait que les élèves aient acquis une assez bonne capacité hypothéticodéductive pour ne pas avoir de réels besoins d'explication. Ces trois phonèmes sont :

- ~ [j], que l'on trouve dans /f i j/ (une) fille, mais également dans des termes comme /k R ε j ɔ̃/ (un) crayon, /p ɔ̃ m j e/ (un) pommier, /j a u r t/ (un) yaourt, /m ə s j ø/ (un) monsieur, etc.
- ~ [ɥ], que l'on rencontre dans des termes comme /n ɥ i/ (la) nuit, /m a n ɥ ε l/ (un) manuel, /n ɥ a z/ (un) nuage, /p l ɥ i/ (la) pluie, etc.
- ~ [w], qui pose un certain nombre de difficultés d'enseignement et qui peut se trouver dans les termes comme /l w i/, Louis, /f R ũ b w a z/ (une) framboise, /k w ε̃/ (un) coin, /p w a s ɔ̃/ (un) poisson, /w ε s t/ (l') ouest, etc.

Comme il est possible de le remarquer avec les divers exemples, ces phonèmes revêtent deux caractéristiques :

- ~ Ils sont toujours accompagnés d'un phonème vocalique, que celui-ci soit antéposé ou postposé. Il est impossible de les prononcer si le phonème vocalique n'entre pas dans la réalisation.
- ~ Ils empêchent la segmentation. C'est la raison pour laquelle, à moins de s'arranger avec cette réalité, ils posent question dans la segmentation en syllabes, puis en orthographe. L'exemple du terme «une fille» a été mentionné dans le chapitre sur la linéarité du signe linguistique. À présent, que dire et que faire avec le terme bien connu et si souvent utilisé par les enfants: le crayon? Pas de problème lorsqu'on se situe sur la face orale de la langue. Ce mot comporte deux syllabes: [k R ε], puis [j ɔ̃]. Mais, comment dès lors, expliquer le passage à l'écrit? Quel est le rôle de la lettre «y»? Dans quelle syllabe doit-elle entrer? Elle est à la fois indispensable pour rendre compte du phonème [ε], en relation avec la lettre «a», mais elle est également essentielle pour la réalisation de la seconde syllabe [j ɔ̃]. Comment doit-on segmenter ce terme à l'écrit si, par malchance, la place manque pour l'écrire en entier? Il est impensable de segmenter après les trois lettres «cra» puisque cela changerait la phonie en [k R a] en lieu et place de [k R ε]; impossible également de segmenter après le «y» puisque les lettres représentant le phonème [ɔ̃] ne sauraient rendre compte, non plus, de la phonie... Comme on le voit, si l'on peut, dans cet exemple, s'arranger avec la syllabe orale, il est plus délicat de le faire quand il s'agit de la syllabe écrite. L'inverse avait été vu pour «fille» qui ne peut trouver de solution de segmentation à l'oral à cause de la présence du phonème semi-consonantique et qui, à l'écrit, se segmente traditionnellement entre les deux «l», ce qui met également en cause la notion de syllabe.

Sans doute serait-il intéressant de s'interroger plus avant sur le concept de syllabation, sa mise en œuvre pédagogique, mais aussi et surtout l'objectif poursuivi lorsque les adultes entraînent les petits dans ces découpages qui ne peuvent se superposer à l'oral et à l'écrit. Les objectifs de la langue orale et ceux de la langue écrite sont différents et de toute façon, on le voit, le découpage en syllabes ne peut constituer un exercice qui faciliterait le passage de l'une à l'autre.

2. «Ça s'écrit comme ça se prononce»

Qui n'a pas entendu cette phrase qui vient sonner comme l'affirmation d'une évidente facilité, voire comme une condamnation pour celui qui ne le sait pas! Il apparaît évident que les moines et les clercs, chargés du passage à l'écrit de la langue française, nonobstant l'utilisation d'un alphabet non adéquat, ont tenté de faire correspondre les signifiants écrits des signes linguistiques avec le système de symboles graphiques emprunté aux Romains. Il serait possible de dire que tous les mots s'écrivent comme ils se prononcent! Même le terme /w a z o/ «(un) oiseau», souvent cité pour servir d'exemple de complexité orthographique, répond à cette exigence, et heureusement! Que veulent alors signifier les adultes qui se servent de cette phrase pour «aider» les jeunes apprenants? Sans doute indiquent-ils par ces mots que la graphie est en lien direct avec la phonie et que le terme en question s'écrit «le plus simplement» possible. L'expérience et la recherche montrent que les enfants ne partagent guère l'idée de «simplicité» avec les adultes et que leurs fonctionnements sont bien différents de ceux de leurs aînés qui, de surcroît, connaissent la réponse à la question posée.

Lors de l'enquête qui a permis la création de EOLE, il a été possible de remarquer combien des mots qui semblaient évidents de facilité à l'adulte n'étaient pas orthographiés comme attendus par les enfants. Des petits élèves de deuxième année primaire ont proposé «*kaphet» pour «le café» et «*çallade» pour «la salade». N'importe quelle personne, oralisant ces deux termes ainsi écrits, dirait /k a f e/ et /s a l a d/. Ces deux mots, ainsi écrits, s'écrivent comme ils se prononcent.

Cette phrase qui pouvait encore se dire avant les recherches sur les fonctionnements cognitifs des jeunes apprenants devrait avoir quelques difficultés à trouver sa place maintenant que l'on sait que les enfants ne fonctionnent pas du tout comme des adultes en miniature et que leur approche de la langue écrite se révèle tout autre. Les élèves «rechignent» à écrire des termes qu'ils jugent «trop simples». Ils ont l'impression que «cela ne suffit pas». Il faut dire que les adultes leur laissent souvent penser qu'il faut «ajouter» des lettres muettes, étymologiques, etc. (voir le point suivant). EOLE montre que le terme «alibi» obtient à peu de chose près les mêmes scores durant toute l'école élémentaire française¹. Pourtant, les partisans de la phrase «Ça s'écrit comme ça se prononce» pourraient s'étonner puisque c'est dans ce cas de relation graphophonétique qu'ils s'expriment ainsi. Cela n'a cependant rien de surprenant. Comme cela a déjà été mentionné, le phonème terminal [i] ne s'écrit que très rarement à l'aide de la seule lettre «i». Les enfants connaissent la graphie des jours de la semaine, ainsi que le vocable «ami», qu'ils savent orthographier dès la fin de la deuxième année primaire, mais les autres termes ayant cette caractéristique ne sont pas légion. Ce phonème vocalique terminal peut se parer de bien d'autres graphies². Les élèves de première année primaire ne peuvent guère proposer que cette graphie – même s'ils ne la réussissent qu'à 49%; en revanche, leurs aînés de cinquième année (cours moyen deuxième année) se sont essayés à toutes les possibilités et plusieurs fois le provignement «*un halliby» a été proposé.

1. 1^{re} année: 49%, 2A: 58%, 3A: 40%, 4A: 53%, 5A: 45%.

2. Voir le chapitre I qui montre la non-adéquation graphophonétique de la langue française.

Par ailleurs, le dialogue avec les enfants interrogés montre que plus un terme leur semble sémantiquement compliqué, plus ils ont tendance à complexifier la graphie. Ils établissent des rapports entre sens et graphie qui n'ont sans doute pas lieu d'être, mais qui leur semblent logiques, justes et adéquats.

La phrase «Ça s'écrit comme cela se prononce» incite à se poser la question suivante: en s'appuyant uniquement sur ce qui existe dans la langue française écrite, combien de possibilités pourraient contenir l'écriture de tel ou tel terme? Autrement dit, comment un enfant doit-il ou peut-il «s'y prendre» pour trouver l'orthographe d'un terme qu'il ignore?

Un exemple permettra de convaincre. Le terme /œ̃nãpã/, qui représentait originellement une mesure de longueur³, et qui a été repris dans la littérature pédagogique grâce aux travaux de Javal⁴, pourrait s'écrire de plus de douze mille façons différentes, toutes possibles et existant dans l'orthographe de la langue française.

- ~ Lorsqu'un quidam entend ce terme et qu'il cherche à l'écrire, la seule lettre dont il peut être certain se trouve être le «p» au milieu du terme. Cependant, bien des mots en français comportent deux «p»⁵.
- ~ Les lettres possibles à la suite de ce ou ces «p» sont «e» ou «a». Nina Catach a démontré que sur cent occasions de graphier le phonème [ã], en français, 49% le seront avec le «e» et 51% avec le «a». Autrement dit, un enfant qui se trouve dans l'obligation de transcrire ce phonème, alors qu'il ne connaît pas la graphie du mot, aura une occasion sur deux de bien le transcrire. C'est déjà cas du terme «un enfant».
- ~ Le «a» peut être suivi par un «o» comme dans les termes «un paon, un faon, un taon». Il existe également une possibilité de transcrire le phonème [ã] en faisant suivre le «a» de la lettre «e» comme dans la ville de Caen, par exemple.
- ~ La lettre «e», quant à elle, peut être accompagnée d'un «a» toujours pour transcrire le phonème [ã], comme dans le prénom «Jean» ou dans un certain nombre de participes passés de verbes se terminant à l'infinitif en «-ger», comme «mangeant, affligeant, agrégeant, allongeant», etc.
- ~ Une consonne est obligatoire pour rendre compte du phonème [ã] et cela pourra être soit le «n», soit le «m» puisque cela dépend de la consonne suivante quand il y en a une.
- ~ À la suite de ces lettres, en possible correspondance avec le phonème [ã], peuvent se trouver un «t» comme dans «le chant», un «d» comme dans «un marchand», un «c» comme dans «un banc», un «g», comme dans «l'étang», un «s» comme dans «sans», un «p» comme dans «un champ» ou encore rien comme dans «le ban»...

3. «Mesure de longueur qui représentait l'intervalle compris entre l'extrémité du pouce et celle du petit doigt, lorsque la main est ouverte le plus largement possible», Dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé.

4. Javal s'est servi de cette appellation lorsqu'il a entrepris ses travaux de lecture et a nommé ainsi le nombre de signes perçus en une seule fixation, porteurs de sens.

5. Pour la question des lettres doublées, on pourra se reporter au livre de Perret, M. (1998). *Introduction à l'histoire de la langue française*, SEDES, page 140.

- ~ Pour ce qui concerne la lettre qui précède le «p» central, chacun connaît la règle qui oblige à transcrire un «m» devant «m, b, p». Cependant, il existe des exceptions à la règle puisque l'on peut trouver: «un bonbon, néanmoins, un embonpoint...» Il y aura donc une incertitude sur la lettre précédant le «p».
- ~ Pour le phonème [ā], à l'initiale, les choix seront les mêmes que pour ce phonème en fin de mot: «e», «ea», «a», «ao»...
- ~ En début du mot, comme lettre initiale, la langue française connaît des graphies avec soit un «n», comme dans «un navire», soit un «h», comme dans «un homme», soit rien comme dans «un avion»...

Comme cet exemple le montre, un enfant, même (ou surtout) en réfléchissant sur de possibles analogies, est dans l'incapacité de trouver l'orthographe d'un terme s'il ne la connaît pas, s'il n'en a pas fait un apprentissage systématique. Cela est également vrai pour un adulte, même si cela apparaît de façon moins évidente parce que les interrogations sont moins nombreuses, moins fréquentes. L'orthographe exacte de ce terme est «un empan».

Cet exemple oblige à s'interroger sur une autre particularité de la langue française qui entraîne des explications quelque peu boiteuses auprès des élèves; il s'agit de la lettre «h».

3. Le «h»: muet ou aspiré ?

Les souvenirs d'école rappellent aux adultes que, pour apprendre les différentes possibilités de «traiter» cette lettre, les enseignantes et enseignants faisaient entrer les élèves dans les arcanes des «h muets» et des «h aspirés». Avant de s'interroger plus avant sur ces affirmations, il peut être utile de faire un retour sur la présence de cette lettre dans notre graphie, ce retour historique permettant de trouver d'autres explications de ce phénomène.

Lorsque l'on regarde les termes contenant cette lettre à l'initiale, il est évident que le «h» est parfois étymologique et vient de la langue latine, dans laquelle il ne se prononçait plus, et ce, dès le v^e siècle. *Homo* a donné «un homme» et la liaison ne pose pas problème. Cependant, il est à noter que certains «h» à l'initiale de mots également d'étymologie latine ne peuvent trouver leur raison d'être dans une étymologie quelconque, comme dans les termes: «huile», qui vient de *oleum*; «huit», qui a pour ancêtre *octo*; ou encore «huître», qui provient du mot latin *ostreum*. En fait, pour tous ces termes – dont la première lettre eût été un «u» –, il fut décidé d'ajouter un «h» à l'initiale, puisque cette lettre ne correspondait à aucun phonème, s'il était employé seul, dans la langue française. Cela fut établi afin de faciliter la tâche du lecteur qui aurait pu confondre ces mots avec «vile, vit ou encore vitre», puisque les lettres «v» et «u» étaient encore semblables à l'époque. Ce fut également le cas de «hurler» du latin *ululare*⁶, même si la confusion dans ce cas était moins probable!

6. Verbe qui a également donné naissance au mot français «ululer» et qui est d'origine onomatopéique.

Pour revenir à l'explication des différents traitements de la lettre «h» à l'initiale en français, les élèves des classes primaires ont été, il fut un temps, bercés par les enseignements qui leur assuraient qu'il existe deux sortes de «h», lorsque cette lettre se trouve à l'initiale du mot :

- ~ Le «h» muet. Mais, comme il a été vu, cette lettre employée seule n'est jamais un phonème, en français! Comment donc un «h» muet pourrait-il se distinguer d'un autre (non muet?) puisque ce phonème ne fait aucunement partie du système phonologique de la langue en question? Exit le «h» muet, ils le sont tous!
- ~ Le «h» aspiré. Il est assez incompréhensible que cet adjectif ait pu être et rester accolé dans cet attelage lexical puisque chacun sait que, lorsqu'un individu parle, il fait sortir l'air par la bouche ou par le nez, mais qu'il ne l'aspire jamais. Il l'expire, le rejette, le souffle! Les élèves francophones, peu habitués, précisément, à ce que le «h» soit un phonème, rencontrent, au début de leurs apprentissages, quelques difficultés lorsqu'ils sont confrontés à l'anglais ou à l'allemand (ou à n'importe quelle langue dans laquelle le phonème [h] existe). Ils confondent en anglais, *hit* et *it*, *eat* et *beat*, etc. Les enseignants, qui tentent de leur faire prendre conscience de ce phonème étranger, leur proposent parfois de souffler sur de petits papiers placés sur leur main en tentant de réaliser des termes comme «*the house*». Les élèves s'y essaient, mais qu'advierait-il s'ils aspiraient les «h»?

L'attitude phonologique à préconiser aux enfants devant la lettre «h» ne saurait être soit «muet», qui ne le définit aucunement, soit «aspiré», qui est contraire à la vérité.

Comment savoir s'il faut faire la liaison et, donc l'élision, en présence de cette lettre à l'initiale? Les explications, qui permettent de faire ce qu'il convient, tiennent soit à l'étymologie des termes concernés, et présentent alors deux traitements différents, soit à l'aspect sémantique du mot en question.

Lorsque la raison est étymologique :

- ~ Soit les mots en question proviennent de la langue latine, la lettre initiale «h» permet la liaison et l'élision puisque, pas plus qu'en français, cette lettre n'était un phonème en latin, à la fin de l'existence parlée de celui-ci. La langue française contient beaucoup de ces termes :
 - ~ un haltère, que l'on orthographiait «altères» jusqu'en 1636;
 - ~ une hirondelle, dont l'origine provençale *irondela* a remplacé l'ancien français *arondelle*, de *aronde* (même sens) qui ne laissait pas apparaître de «h» initial;
 - ~ une haleine, sans «h» étymologiquement puisque ce terme provient de *aleine*, 1080; déverbal de l'ancien français *alener*, lui-même du latin *anbelare* par métathèse de *n* et *l*, et qui a été écrit avec un *h* initial par réfection du latin *halare* «souffler»;
 - ~ habiter, une habitude, une hallucination...

Il pourrait être intéressant de faire chercher et de faire réfléchir les élèves sur ces termes (voire les étudiants), qui apprendraient ainsi une partie de l'histoire des mots. Il est vrai que les apprenants affectionnent particulièrement de connaître les origines des termes qu'ils emploient et que celles-ci peuvent leur être une aide en orthographe lexicale.

- ~ Soit proviennent de langues dans lesquelles le «h» est non seulement une lettre mais également un phonème [h], la présence de celui-ci sera, en général, marqué par l'absence de liaison et une impossibilité d'élosion. C'est le cas des termes qui proviennent:
 - ~ de la langue anglaise comme «un hamburger», qui, contrairement à la fausse étymologie qu'on lui attribue parfois, vient dès 1902 des mots américains *Hamburger steak* qui signifiaient strictement «steak à la façon de *Hamburg*», et qui pourrait se traduire par: un hambourgeois. Ou encore, un hippy, mot américain, de *hip* «dans le vent, à la page, un hall, un hacker...»;
 - ~ de la langue arabe: «un hammam», de l'arabo-turc *hāmmām* qui signifiait un bain chaud; «un harem», de *hārām* «ce qui est défendu, sacré», appliqué aux femmes qu'un homme étranger à la famille ne doit pas voir; «halal» (ou hallal), qui signifie «licite»; un hadj (ou hadji), qui se trouve dans la langue française depuis 1743 et qui provient de *bagis*, 1567, puis *hodge*, 1731, de l'arabe vulgaire (populaire) *hādjdjī* et qui signifie «celui qui a accompli le pèlerinage de La Mecque»...
 - ~ de la langue allemande: «un hamster, un hangar, haler, hagar...»;
 - ~ du hongrois: «un hussard...»;
 - ~ de langues indiennes: «un hamac...»;
 - ~ ou plus récemment de la langue japonaise «un haïku...», etc.

Une autre catégorie de mots français ne permet ni l'élosion ni la liaison. La raison n'est pas à chercher dans l'étymologie, mais dans un effort de réalisation pour éviter la polysémie. Il s'agit de ces termes où la différence de sens ne réside que dans la possibilité ou non de faire la liaison: «un hêtre/un être, un halètement/un allaitement, la hauteur/l'auteur, un héros/le héraut», etc.

Cette particularité graphique se révèle extrêmement intéressante à exploiter avec les apprenants et peut occasionner beaucoup de recherches et bien des découvertes qui serviront aussi bien l'acquisition lexicale, sémantique qu'orthographique, sans compter l'intérêt que cela peut susciter chez les jeunes (et les autres) pour l'étymologie et la connaissance de l'histoire de la langue.

7. Il est à noter que la liaison [et par voie de conséquence l'élosion] ne se fait pas entre le déterminant et le substantif quand il s'agit du masculin, mais le féminin se dit /y nɛʁoɪn/ et lorsque l'on parle de l'action, la langue française accepte /lɛʁoɪsm/. Comment les enfants peuvent-ils s'y reconnaître et y trouver une logique quelconque ?

Comme on le voit, la présence du «h» graphique à l'initiale peut devenir un prétexte à des explications linguistiques qui ne sauraient, en aucun cas, se satisfaire de la différence entre le «h» muet et le «h» aspiré!

4. Lettre muette et mot(s) de la même famille

Comme cela a déjà été dit et démontré, il est très difficile, voire impossible, de savoir quelle orthographe peut revêtir un terme, en français, s'il n'a pas fait l'objet d'un apprentissage systématique de la part des enfants du point de vue graphique. Il arrive parfois que les mots puissent tirer leur graphie de leur étymologie comme cela a été vu dans la section précédente. L'enseignement, qui est assez souvent prodigué, consiste à demander aux enfants, en cas d'interrogation sur la «possible» lettre terminale, de trouver «un mot de la même famille». De nouveau, il serait judicieux de penser que :

- ~ d'une part, les élèves ne se posent pas de question de ce type «naturellement». Il a été prouvé que lorsqu'un enfant a écrit, il n'a pas vraiment le réflexe de se poser des questions concernant la façon dont il a transcrit tel ou tel terme. Cela doit faire l'objet d'un apprentissage systématique. Lorsque l'apprenant a compris que l'orthographe en français consiste à se poser les (bonnes) questions, il n'a plus guère de difficulté en orthographe. Par exemple :
 - ~ s'il s'agit d'orthographe syntaxique, il lui faudra réfléchir et faire en sorte d'établir des rapports entre les éléments constitutifs de la phrase entre eux. S'il a travaillé la notion, s'il l'a comprise, il doit réussir à répondre à ses interrogations;
 - ~ s'il s'agit d'orthographe lexicale, il devra aller chercher la réponse à sa question là où il sait pouvoir la trouver, c'est-à-dire soit dans une adresse à la personne avec qui il se trouve au moment où il s'interroge, soit dans le dictionnaire. Pour qu'il arrive à ce stade, il lui faut avoir des modèles devant lui qui font systématiquement cette démarche. Alain ne disait-il pas que: «L'exemple n'est pas un moyen d'éducation, mais LE moyen d'éducation.»? La difficulté réside dans le fait qu'il s'avère difficile d'amener les apprentis scripteurs à s'interroger sur leurs écrits;
- ~ d'autre part, si ce point de maturité est acquis, les adultes qui savent comment s'écrivent les termes, cause de perplexité chez les plus jeunes, leur proposent de «chercher un mot de la même famille» pour trouver «la lettre muette ou l'étymologique finale». Ce conseil, pour judicieux qu'il soit, ne doit pas masquer la difficulté à choisir le «bon mot».
 - ~ Tel cet élève qui, désirant transcrire le mot «loin⁸», s'est longuement interrogé sur le mot de la même famille qui pourrait le renseigner sur la putative lettre muette terminale et qui, tout content d'avoir trouvé, proposa «loint» parce qu'il l'avait rapproché de «lointain».

8. La graphie de ce terme est réussie en fin de troisième année de l'école primaire.

~ Un autre exemple peut montrer à quel point ces recherches peuvent se montrer infructueuses. Un élève de troisième année primaire, désireux d'utiliser le mot «le plomb», s'interroge sur les possibles rapprochements sémantiques qui lui permettraient de trouver l'exacte terminaison graphique de ce terme. Se souvenant des dernières vacances passées au bord de la mer, il revoit son père se plaindre que sa ceinture, trop peu lestée de plomb, ne l'entraînait pas assez profondément dans la mer lorsqu'il faisait de la plongée. L'enfant rapproche ainsi le mot «le plomb⁹» avec «la plongée» et écrit, sûr et fier de son travail, «le plong». En réfléchissant à ce terme, il apparaît impossible qu'un enfant de cet âge puisse rapprocher le terme «plomb» de «plombier» ou «plomber» comme le lui suggèrent les adultes pour qui la relation est «évidente»! En revanche, comment ne pas féliciter ces enfants d'avoir fait ce qui leur a été préconisé par leurs enseignants et tous les adultes qui cherchent à les aider de leurs conseils avisés, et dont la seule difficulté est de se mettre «à la place de l'enfant»?

«Chercher un mot de la même famille» pour trouver les lettres muettes finales ne fonctionne pas tout le temps, voire, ne fonctionne pas souvent... Quelques exemples vécus par les enfants montrent combien ce qui paraît évident à «l'adulte qui sait» peut laisser perplexes les apprenants en recherche de logique:

- ~ Pourquoi doit-on écrire «le tabac¹⁰» avec un «c» terminal, alors que les mots de la même famille, éventuellement connus des enfants, sont tabatière et tabagie?
- ~ Pourquoi l'adverbe «trop» prend-il un «p» terminal? Y a-t-il un autre mot qui aiderait à trouver cette lettre muette? Les élèves ne savent l'écrire qu'en fin de troisième année.
- ~ Quel terme les apprentis scribes peuvent-ils évoquer pour savoir qu'il convient de mettre un «s» à la fin du substantif «un débris», qui est cependant du singulier? Cela explique, sans doute, le faible score obtenu à l'écriture de ce terme en fin de cinquième année qui est de 49% de réussite.
- ~ Pour ce qui concerne le terme «un nerf», l'étymologie (du latin *nervus*), tout comme un «mot de la même famille» (nerveux? énérvé?), inciterait à transcrire éventuellement un «v» terminal. Cependant, comme pour «un cerf, un serf» (mais pas «fer»!), ce substantif demande un «f» que rien ne laisse présager, que rien ne peut aider à deviner (49% de réussite en fin de 5A).
- ~ «Pointer du doigt» peut se montrer aussi menaçant que «montrer le poing». Les rapprochements sémantiques entre «pointer» et «poing» entraînent une erreur de graphie sur le substantif «un poing» que les enfants écrivent «point» également

9. EOLE montre que ce terme n'est pas bien orthographié en fin de cinquième année primaire (52% de réussite) et que dans les premières années de l'enseignement primaire, les scores sont vraiment très bas puisqu'ils affichent: 0%, 2%, 43%, 51%.

10. Ce terme est accessible aux élèves de fin de cinquième année primaire avec 84% de réussite. Il provient de l'espagnol *tabaco*, qui lui-même vient du haïtien *tsibatl*.

parce qu'ils ont déjà rencontré ce terme avec cette graphie! Les scores sont très significatifs puisque les enfants ne réussissent la graphie (de la première à la cinquième année) qu'à : 0%, 0%, 13%, 24%, 59%.

~ Un certain nombre de ces termes, dictés aux élèves dans le cadre de la recherche-action, qui a permis les résultats répertoriés dans EOLE, sont des exemples que les adultes croient écrire «comme ils se prononcent». Ces élèves ont cependant obtenu des scores qui ne permettent pas de les considérer comme appartenant à la compétence des enfants de fin de primaire (5A) :

~ «un divan» (30%, 16%, 30%, 38%, 39%);

~ «le lin» (52%, 26%, 40%, 26%, 54%);

~ «un logo» (32%, 56%, 50%, 56%, 51%);

~ «un mari» (29%, 56%, 69%, 75%, 79%);

~ «polir» (41%, 45%, 38%, 43%, 44%)...

~ Comment imaginer que les enfants puissent décomposer «longtemps» en «un long temps» alors qu'ils l'utilisent et l'entendent utiliser par les adultes en un seul et même «mot oral»? Les résultats obtenus par les enfants de l'école élémentaire sont très significatifs puisqu'ils atteignent : 0%, 0%, 62%, 56% et 57%.

Ce dernier exemple est également interrogeant parce qu'il fait partie de ce que les textes qui régissent l'enseignement de la langue française appellent «les mots invariables». Cet aspect de l'apprentissage va constituer le point suivant.

5. Les mots invariables

Bien souvent, les enfants rentrent de l'école avec une liste de mots à apprendre pour les orthographier le lendemain; puis, à la fin de la semaine, l'enseignante ou l'enseignant donne une «dictée de mots» qui reprend tout ou partie de ces termes. Les recherches ont démontré que cette pratique était assez inopérante, et ce, pour plusieurs raisons.

5.1 Un mot, tout seul, n'a pas d'existence

Cela a été expliqué lors des chapitres précédents où il a été question du système de la langue. La polysémie lexicale existe de façon si ancrée (enrée?) dans la langue française qu'il peut même se révéler néfaste de fonctionner de la sorte, tout spécialement lorsque ces éléments de la langue sont présentés sans déterminant. Comment un petit apprenant pourrait-il, de lui-même, faire la différence entre «ver, vers, verre, vert, vair»? C'est impossible! Et dans ce cas, même l'accompagnement d'un déterminant n'éclaircirait pas l'objectif : faire la distinction entre «le ver, le vers, le verre, le vert, le vair»?

Si l'on cherche le pourcentage de réussite de la part des élèves de l'école élémentaire des trente premiers «mots invariables» donnée proposés par une banque de données quelconque sur Internet et passés au crible de EOLE, nous obtenons les résultats suivants :

	1 ^{er} A	2 A	3 A	4 A	5 A
ailleurs	0	10	21	19	39
ainsi	2	10	28	66	45
alors	4	43	89	91	93
après	0	75	83	81	95
arrière	6	22	63	72	70
assez	15	24	56	68	50
aujourd'hui	23	41	85	85	97
auparavant	0	10	9	39	54
aussi	52	63	79	92	100
aussitôt	22	29	51	69	70
avant	50	83	91	97	100
beaucoup	14	37	54	81	97
bientôt	13	80	96	97	100
cependant	0	3	30	10	72
davantage	25	60	36	28	40
derrière	0	7	58	31	73
dès lors	0	0	5	2	11
dessous	4	16	32	80	74
dessus	0	0	35	94	100
devant	5	59	75	93	85
dorénavant	4	5	27	40	53
lors	0	5	25	54	61
lorsque	33	31	50	73	88
plutôt	24	42	60	76	74
près	7	57	53	75	91
presque	13	65	62	91	96
sitôt	30	12	35	31	50
sous	0	47	74	63	85
tantôt	0	13	32	24	37
tôt	0	44	78	73	77

Il apparaît évident que ces termes (qui font pourtant l'objet d'un enseignement particulier) sont difficiles à orthographier pour les élèves de l'école élémentaire, puisque pour près de la moitié de ce début de liste, les scores n'atteignent pas les 75% de réussite en fin de cinquième année, ce qui ne permet pas de les considérer comme faisant partie de la compétence des enfants à ce niveau.

5.2 Que signifie «un mot invariable»?

La question qui se pose est de savoir ce que signifie effectivement «mots invariables» et pour qui cette expression revêt une réelle signification. Les adultes répondront que ce sont :

- ~ des prépositions, parmi lesquelles on trouve :
 - ~ «à» (tellement invariable que les enfants confondent souvent cette graphie avec «a»);
 - ~ «vers», pour lequel il suffit de se souvenir des exemples ci-dessus pour s'apercevoir que ce terme n'est invariable que quand on le connaît et que l'on est, dès lors, capable de le situer dans son paradigme d'appartenance,
 - ~ «en», qui, historiquement, a gardé la graphie avec un «e» pour ne pas le confondre avec «an» qui lui est homophone, etc.
- ~ des adverbes, dont, par exemple, «très» homophone de «trait» et tous les adverbes de manière si compliqués à orthographier, même pour certains adultes! La règle, quand elle est connue est relativement simple à appliquer, encore faut-il la connaître et l'étudier de façon systématique! Les recherches montrent que l'orthographe de ces adverbes n'est, pour la plupart d'entre eux, pas maîtrisée au primaire.
- ~ des conjonctions. Ces éléments feront l'objet de la section suivante.

Mais un certain nombre d'autres mots sont également invariables qui ne font cependant pas partie de cette liste! Comment les enfants vont-ils comprendre qu'ils présentent, eux aussi, la particularité d'être invariables? Que dire de ces termes :

Un abattis¹¹, abscons, un acquis, un afflux, l'aïkido, un Airbus, un aloès, un ananas, un anchois, un antivirus, (le mois d')août (comme pour tous les noms de mois), un(e) après-midi (on notera que ce terme est épïcène, puisqu'on peut être soit féminin soit masculin), un argus, un as (homographe non homophone du verbe «avoir» conjugué: «tu as»), un aurochs, un autobus, un avis, etc. La liste est bien longue de ces termes que les enfants peuvent connaître et utiliser, puisqu'elle a été arrêtée pour la démonstration à la lettre initiale «a».

11. Ce terme peut s'orthographier avec un ou deux «t»: un abattis ou un abatis.

Comme on le voit, les adultes tentent d'aider les enfants en ayant recours à des règles ou des «allant de soi» qui ne sont des évidences que pour ceux qui savent déjà de quoi il s'agit. La notion de «mots invariables» telle que l'entendent les adultes ne peut fonctionner et ne peut présenter une aide que si la personne qui en a besoin, qui doit l'orthographe, sait déjà ce qu'il en est.

6. Les conjonctions de coordination

Les petits francophones, qui sont passés par l'institution scolaire depuis des décennies, se souviennent de deux litanies de mots, apprises durant leurs années d'école élémentaire, il s'agit :

- ~ des pluriels irréguliers, qui prennent un «x» comme marque du pluriel ; «hibou, chou, genou, caillou, hibou, joujou et pou». Cette règle est si tôt stabilisée qu'elle vient troubler les scripteurs quand ils sont interrogés sur la règle des pluriels réguliers et qu'ils écrivent : «Les pneux sont crevés par les cloux¹².» Les pluriels réguliers en «s» seront, dès lors, plus tardivement acquis que les pluriels particuliers ou irréguliers ;
- ~ des conjonctions de coordination que tout un chacun peut réciter par cœur, puisque pour s'en souvenir les pédagogues, d'un temps aujourd'hui révolu, avaient eu l'idée astucieuse d'en faire une petite phrase, plus facile à mémoriser. MAIS, cette aide mémorielle présente bien des inconvénients puisqu'elle va précisément à l'encontre de l'objectif recherché ! Que l'on se souvienne : «Mais, où est donc Ornica?» Si le lecteur est attentif à l'orthographe de ces termes, il s'aperçoit bien vite que les homophones utilisés représentent précisément les termes avec lesquels il ne faudrait pas que les enfants confondent les conjonctions de coordination puisque ce sont des homophones non homographes :
 - ~ «où», dans la petite phrase mnémotechnique est un pronom relatif qui doit se distinguer du «ou» conjonction grâce à l'accent¹³. À ce propos, il est également «un truc» qu'il serait bon de bannir et qui consiste à dire aux apprenants que «on met un accent sur “ou” quand on ne peut pas le remplacer par “ou bien”». A priori, rien à redire, sauf que c'est assez mal connaître le fonctionnement des enfants qui ont tendance à se montrer parfois très (trop) «logiques» et certains retiennent que l'on ajoute un accent quand on peut ajouter «bien». Ils expliquent que c'est normal «d'ajouter» un accent, quand on «ajoute» bien ! Une fois de plus, «le truc» ne fonctionne pas (toujours) parce que les enfants ne réagissent pas comme des adultes.
 - ~ «et», autre conjonction de coordination se voit changer en «est» dans la phrase censée aider à se souvenir de la liste. Ces deux éléments de la langue posent également parfois problème aux enfants. Il n'est pas certain qu'ils auraient tendance à les confondre s'ils n'étaient pas «incités à le faire» par les adultes autour d'eux qui, soucieux que les petits ne les amalgament pas, les leur

12. Cf. Pothier, B. et Pothier, Ph. [2009]. *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique*, Paris, Retz.

13. Il est à remarquer que les claviers d'ordinateurs AZERTY comme avant eux, ceux des machines à écrire, possèdent une touche spéciale «ù», uniquement dévolue à écrire le pronom relatif en question.

présentent comme des homophones C'est le cas notamment dans les Textes officiels en France qui font fi, à cette occasion, d'une grande partie de la population francophone (et même française) qui ne réalise pas ces deux termes avec le même signifiant. Seuls les habitants du sud de l'Hexagone réalisent [e] dans les deux cas. Le reste des francophones reconnaît une différence dans «il /ɛ/ (est)», par rapport à «Lola /e/ (et) Émilie». Les moyens mnémotechniques doivent aider les enfants, pas les entraîner vers des erreurs qu'ils n'auraient peut-être (sans doute) pas faites, seuls. La litanie de conjonctions de coordination est doublement fautive et il serait bon que l'on cesse de l'inculquer aux apprenants.

7. «Quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif»

Cette phrase concerne l'aspect syntaxique de l'orthographe et est censée également permettre aux enfants de se remémorer qu'après un premier verbe, le suivant doit prendre la marque de l'infinitif présent. Il s'agit là d'éviter la confusion graphique entre les participes passés et les infinitifs des verbes dits du premier groupe. Cependant, c'est oublier que les enfants ont, tout d'abord, appris la conjugaison du verbe «être». Si l'on cherche ce terme dans un dictionnaire, il sera estampillé comme «verbe intransitif». La notion d'auxiliaire ne sera abordée avec le corollaire «avoir» que lorsque l'on passera à l'enseignement des temps composés. La plupart des élèves ont été familiarisés avec la notion de verbe lorsqu'ils ont appris à conjuguer «être» ou «avoir». Le résultat ne se fait pas attendre et une enfant qui avait écrit «*je suis aller» se trouvait toute chavirée dans ses certitudes parce qu'elle avait appliqué la règle qui stipule que «Quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif» et que son enseignant avait corrigé ce qu'elle avait du mal à considérer comme une erreur, puisqu'elle avait appliqué «la règle». Par ailleurs, il apparaît assez évident que le concept de paradigme de verbe ou de nom est assez complexe pour les enfants qui se fient, au début de leurs apprentissages, à ce qu'ils perçoivent auditivement et, il est de fait que, lorsqu'ils entendent «les déjeuners» ou «j'ai déjeuné», la différence est assez ténue pour qu'ils pensent qu'il s'agit du même terme et que les accords demandés soient difficiles à distinguer.

Ce point peut également permettre de regarder ce qui se passe dans la tête des enfants quand leur est présenté un certain nombre de «trucs» censés faciliter l'orthographe des participes passés en français. «Avec l'auxiliaire “avoir” le participe passé s'accorde avec le COD quand “il” est placé avant»... Un élève n'ayant pas accordé ce participe dans l'énoncé «je les ai vus» rétorque que «vu» ne peut pas s'accorder puisqu'«il» n'est pas placé avant... Il est de fait que la polysémie du «truc» ne saute aux yeux que lorsqu'un enfant nous en donne la preuve!

8. Différences entre le futur et le conditionnel

La langue orale et la langue écrite deviennent en français, comme dans toutes les langues vivantes, une sorte de diglossie. La définition du dictionnaire *Le Grand Robert* informatisé explique que l'on utilise ce concept lorsque deux langues sont en présence puisqu'il écrit que la diglossie est une «situation linguistique d'un groupe

humain qui pratique au moins deux langues en leur accordant des statuts hiérarchiquement différents, notamment lorsque ces langues ou variétés linguistiques sont apparentées et partiellement inter-compréhensibles». Cependant, cette définition de diglossie pourrait très bien s'appliquer à ce qui se passe dans beaucoup de pays francophones, à propos de la seule langue française, et dans lesquels :

- ~ d'une part, la langue écrite tend à prendre le pas sur la langue orale et à servir de moyen d'exclusion plus que de moyen de communication. Les recruteurs le disent qui écartent tout CV qui contient une erreur d'orthographe, voire une erreur de frappe ;
- ~ d'autre part, parce que, comme il a été relevé tout au long de cet ouvrage¹⁴, la langue orale et la langue écrite s'éloignent de plus en plus l'une de l'autre et en arriveraient presque à devenir deux langues étrangères tant il est vrai que l'on ne dit jamais ce que l'on écrit et que l'on n'écrit jamais ce que l'on dit ! Pour expliquer cela, il faut se souvenir que la langue écrite a connu une sorte de figement, dû à son institutionnalisation lors de la mise en place du «brevet de capacité», obligatoire après la chute de l'Empire pour pouvoir enseigner. C'est cette orthographe qui sera enseignée aux élèves présentés aux épreuves du certificat d'études primaires et pour lesquels la dictée sanctionnait la réussite ou l'échec. Ce figement a eu des conséquences inattendues, comme le souligne Michèle Perret :

D'où un effet pervers, non voulu, un blocage de l'évolution de l'écriture : parce que les connaissances durement acquises seront considérées comme signe d'un certain niveau social, voire comme preuve d'une appréhension de toute la finesse de la langue française, toute volonté de changement sera considérée comme un crime de lèse langue nationale. Il suffit pour s'en persuader de lire ou d'entendre les personnes autorisées (?) lorsqu'il est question d'aménager un tant soit peu l'orthographe de la langue française¹⁵ !

Ces deux temps de conjugaison, à savoir le futur simple de l'indicatif et le conditionnel présent, bénéficient (ou pâtissent) d'éléments de ressemblance morphologique puisque :

- ~ Le temps du futur simple de l'indicatif est formé sur une base qui se construit, en règle générale, à partir de l'infinitif du verbe, même si quelques verbes se construisent à partir d'une base spécifique comme c'est le cas pour aller (i-ra), faire (fe-ra), avoir (au-ra), être (se-ra), falloir (faud-ra), pouvoir (pour-ra), savoir (sau-ra), valoir (vaud-ra), venir (viend-ra), voir (ver-ra) et vouloir (voud-ra)¹⁶. Les désinences s'opposent à celles des autres temps puisque la marque [R] est suivie des marques de personnes et de nombre : [e], [a], [a], [ɔ], [e], [ɔ] où les marques sonores de la deuxième et de la troisième personne du singulier sont

14. Et en particulier, dans le chapitre I, traitant des archiphonèmes et de la règle des trois phonèmes consonantiques.

15. Perret. M. (1998). *Op. cit.*, page 40.

16. Liste proposée par Pellat, J.C., M. Riegel et R. Rioul (2009), dans le livre intitulé *Grammaire méthodique du français*, Linguistique nouvelle, Paris, Presses universitaires de France, septembre.

semblables entre elles ainsi que celles de la première et troisième personne du pluriel. Cependant, à l'écrit, ces marques sont toutes différenciées : *-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont*.

~ En ce qui concerne le temps du présent du conditionnel, il est formé, à l'oral comme à l'écrit, sur la base du futur simple mais suivi des désinences de l'imparfait : *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*.

Ces similitudes entre les deux temps à la première personne du singulier sont la cause des confusions lors du passage à l'écrit de la part des enfants en apprentissage et les adultes vont leur proposer des «trucs» pour parvenir à le distinguer. En effet, il était de mise, à une certaine époque, d'opérer une distinction phonologique (donc pertinente) entre la finale du temps du futur de l'indicatif et de celle du conditionnel présent, à cette personne de la conjugaison : on utilisait le phonème [e] pour le futur par rapport au phonème [ɛ] pour le conditionnel présent. Or, pour les petits francophones actuels, ces conseils ne peuvent servir puisque la langue orale a beaucoup évolué depuis les temps où ce qui était proposé à leurs aînés pouvait (éventuellement) se justifier par une certaine proximité entre l'oral et l'écrit.

De fait, le début du poème de Victor Hugo devait se dire : /dɑmɛ̃ dɛlɔb alœrublɛ̃filakɑpaŋ ʒɑpartirɛ/¹⁷ puisque Hugo parle d'une action qu'il a vraiment l'intention de faire : c'est donc un futur simple de l'indicatif. En revanche, si le poète voulait exprimer une potentialité, mais que celle-ci ne soit pas une certitude absolue, il aurait employé le verbe «partir» au conditionnel présent et aurait alors écrit : «Demain, dès l'aube, j'**irais**» et la phonie du verbe aurait pu être : /ʒɑpartirɛ/. Ces deux réalisations distinctes de la langue orale ne sont plus guère réalisées en ce début du XXI^e siècle, puisque de récentes études ont montré qu'une écrasante majorité de francophones n'observe plus de différence de prononciation entre les deux temps du verbe. (Par ailleurs, la distinction entre ces deux phonèmes vocaliques s'amenuise de plus en plus dans la langue courante. La différence d'aperture entre le phonème «fermé» et son équivalent en «semi-fermé» n'est plus du tout de mise dans la partie méridionale de l'Hexagone comme dans beaucoup d'autres endroits francophones au monde.) Il n'est alors pas difficile de comprendre que si les enseignants – ou d'autres adultes – tentent de faire prendre conscience aux élèves de l'utilisation différente des temps en ayant recours à la différence de signifiant le résultat ne soit pas celui attendu, sauf, peut-être à l'intérieur de l'institution scolaire où les adultes s'efforceraient de façon bien artificielle de maintenir cette diversité phonique avec l'objectif avoué de faciliter le passage à la langue écrite. Ce louable effort peut être couronné de succès à l'intérieur du microcosme de la classe, mais qu'advient-il lorsque les enfants sont sortis de ce «cocon linguistique» et qu'ils se retrouvent sans repères pour décider s'il faut ou non agrémenter la première personne du singulier d'un «s»? Il serait presque possible de dire que le remède est pire que le mal puisque les scripteurs ne disposent alors d'aucune possibilité réfléchie d'opérer une distinction, non seulement écrite ou orale mais également au regard du sens. Dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, il semble préférable de

17. «Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne, Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends...»

passer du temps à expliquer les différences fondamentales de l'utilisation de l'un ou de l'autre temps afin que, devenus autonomes, les anciens élèves puissent fonder leur réflexion graphique sur une connaissance approfondie de leur langue.

Par ailleurs, il faut profiter de ces apprentissages de la langue maternelle car ils s'adressent à des enfants qui se trouvent dans les meilleures conditions qui soient. C'est ce que signifiait Otto Jespersen quand il écrivait que «l'enfant bénéficie d'un autre avantage: il entend la langue dans toutes les situations possibles et dans de telles conditions que langage et situation correspondent toujours exactement l'un à l'autre et s'illustrent mutuellement l'un l'autre¹⁸». La langue de la classe ne saurait devenir artificielle pour des besoins de facilité pédagogique. L'enseignement doit préparer les enfants à être autonomes, dans les différentes circonstances de la vie quotidienne, pas à répondre à des stimuli, uniquement présents dans le cadre scolaire.

J Recadrage pédagogique

Ces quelques exemples tirés de la pratique de classe ou de l'observation de ce qui s'y passe montrent que l'on ne gagne jamais de temps et surtout pas d'efficacité à proposer ces «trucs»:

- ~ D'abord, parce qu'ils ne fonctionnent que lorsque l'individu se questionne, ce qui n'advient que relativement tard dans la maturité des élèves, puisque si l'on en croit Jean Piaget, ce questionnement sur l'orthographe n'intervient que vers 13 ans. Précédemment, quand un enfant a écrit, il ne lui vient pas à l'idée de s'interroger sur l'exactitude de ce qu'il a proposé. Il est de fait qu'il ne le fait pas (pas plus que les adultes) lorsqu'il s'exprime sur le mode oral puisque la réponse vient d'elle-même par l'audition de ce qu'il vient d'énoncer. Cela arrive à l'adulte (et également à l'enfant) lorsqu'il a fait un *lapsus linguæ* ou encore lorsqu'il s'essaie à parler dans une langue étrangère et qu'il se rend compte, en s'entendant dire, qu'il a fait telle ou telle confusion. Mais, contrairement à l'oral, l'écrit ne renvoie pas l'erreur à l'apprenant. Il s'agit donc d'enseigner aux élèves à se poser systématiquement des questions. Cela peut tout à fait se faire dans le cadre de la classe, lors des écrits (textes dictés ou non), l'adulte se mettant «à la place» des enfants et aidant l'élève en se posant, à voix haute, les questions comme si c'était lui qui écrivait. Petit à petit, l'enfant prendra conscience que ces questionnements lui permettent de trouver les marques syntaxiques ou autres éléments indispensables à l'écrit, que la langue orale, seule, ne lui permet pas de trouver.

18. Jespersen, O. (1894). *Progress in Language*, Londres, Swan Sonnenschein & Co. Notre traduction.

- ~ Ensuite, les «trucs» que l'on se passe, d'une génération à l'autre, ne peuvent convenir à toutes les époques. Les différenciations successives de la langue orale par rapport à la langue écrite empêchent un certain nombre de rapprochements de s'effectuer, par exemple, pour permettre la prise de conscience de la différence de désinence entre le futur simple et le conditionnel présent. Les élèves ne sont pas les mêmes enfants que leurs parents aux mêmes âges et ce qui pouvait fonctionner avec une génération ne le peut plus avec la ou les suivantes. Les élèves de ce troisième millénaire ne réagissent pas comme des adultes en miniature et ils n'appréhendent plus la parole des aînés comme une vérité en soi: s'ils se posent des questions, on ne peut que s'en réjouir. Leur logique diffère de celle de l'adulte et les moyens mnémotechniques des uns ne peuvent se caler sur ceux des autres. C'est le cas lorsque l'on veut automatiser la différence entre la conjonction «ou» et son homophone relatif «où». Plutôt que de chercher l'automatisme, ce réflexe qui ne viendra que plus tard, il est préférable de privilégier la réflexion en sachant que les apprenants sont tout à fait capables d'en faire preuve.
- ~ Enfin, beaucoup de ces trucs se révèlent erronés ou induisent en erreur les enfants au lieu de les aider à trouver la solution à leurs questions. Les litanies, telle celle des conjonctions de coordination, n'ont aucune raison d'être puisqu'elles entraînent des erreurs au lieu que de les éviter. De même, il ne faudra user qu'avec parcimonie des mots de la même famille pour imaginer la lettre terminale et muette d'un terme. Si cela n'induit pas obligatoirement en erreur, il faut bien constater que cela ne représente pas la panacée, non plus. L'apprentissage raisonné, mettant en œuvre l'intelligence, est toujours préférable à l'utilisation de moyens plus ou moins recevables, même si cela semble requérir davantage de temps. Prendre son temps, en pédagogie, ce n'est jamais perdre son temps. J

Conclusion

En conclusion de cet ouvrage, il serait possible et raisonnable de penser qu'il y aurait encore bien des points d'ordre didactique à aborder pour montrer la possible utilisation des sciences du langage dans l'enseignement de la langue. Par exemple :

- ~ Comment faire acquérir du vocabulaire aux élèves en oubliant les trop fameuses, et assez inutiles, «listes de mots»?
- ~ Quels moyens mettre en œuvre pour que l'apprentissage de la conjugaison en langue française perde cet aspect rébarbatif et répétitif qui le fait ressembler à un apprentissage de tables de multiplication des temps anciens et qui ne sollicite en rien la réflexion?
- ~ Que dire des classements par «groupes» des verbes de la langue?
- ~ Le mode conditionnel existe-t-il vraiment ou n'est-il, en réalité, qu'un temps de l'indicatif?
- ~ Comment enseigner les connecteurs autrement que «par cœur» afin que les apprenants puissent les utiliser dans des contextes propices au développement de la rhétorique?
- ~ ...

Cependant, sans chercher à viser l'exhaustivité du propos, il est nécessaire de préciser que l'aspect didactique ne saurait s'envisager sans aborder la question de la relation pédagogique et l'expérience montre combien il s'avère indispensable de prendre conscience que :

- ~ d'une part, les élèves ne sont pas tous «bâtis» sur le même modèle. Ils sont différents les uns des autres, ils ne partagent pas les mêmes intérêts, et ne comprennent pas tous en même temps, ni de la même façon. La difficulté réside dans le fait que les nombreux outils, actuellement à disposition, permettent de connaître ce qu'il y a d'universel dans l'Homme, mais pas de différencier ce qui est particulier à chaque enfant. Chacun a sa propre façon d'organiser ses pensées et d'activer ses neurones. Il peut arriver, parfois, que l'institution scolaire se montre telle une monarchie absolue et que les élèves se retrouvent juxtaposés, isolés, uniformes, tous soumis au même régime. Le temps n'est plus à l'enseignement «prêt-à-porter» (s'il a jamais existé!), chaque intervention se doit

d'être «sur mesure», taillée pour un individu donné. L'adulte chargé d'enseigner aux enfants ne peut se sentir à l'aise ni dans le général ni dans le particulier; c'est la rencontre des deux qui le satisfait et qui est gage de réussite. Il appert, parfois, que l'enseignement ressemble à un *pharmakon*¹, à la fois remède et poison. Combien d'enfants se déclarent «dégoutés» de l'école avant même d'y être vraiment entrés... L'école pour tous, oui, bien sûr, mais pas pour tous de la même façon! L'institution scolaire doit respecter et faire respecter les différences; elle doit enseigner aux enfants à privilégier la recherche du «vrai» plutôt que l'impératif du «bien».

Les neurologues le confirment: la prime enfance apparaît comme le moment de la plus grande malléabilité du cerveau ou, si l'on veut utiliser le terme consacré à présent, «de la plus grande plasticité du cerveau». C'est pourquoi un aphorisme pourrait être privilégié par les praticiens: «Mieux vaut convaincre que de contraindre.» Il est sans doute préférable d'avancer des arguments de raison au détriment des arguments d'autorité. L'adulte se doit d'inviter à réfléchir plutôt qu'à obéir! Alain, le philosophe, déclarait déjà en son temps que: «L'esprit ne doit pas obéissance.» Les psychologues de l'enfance et de l'adolescence le savent bien, si l'on change en échangeant, on s'affirme en s'opposant! La socialisation par le biais de la scolarité devrait permettre d'accepter l'Autre dans sa différence, de le reconnaître tel qu'il est et non tel que l'on voudrait qu'il soit! C'est un des objectifs de l'apprentissage scolaire, encore faudrait-il que les élèves ressentent ces principes au cœur même des enseignements qui leur sont prodigués.

~ d'autre part, les enfants ne sont pas des adultes en miniature et ne peuvent réagir comme tels. Il y a urgence à nous débarrasser de notre «*adultomorphisme*» arrogant si nous voulons comprendre les enfants. C'est une gymnastique intellectuelle assez difficile à réaliser, mais lorsque l'adulte y est parvenu, il change son point de vue et ce qui était considéré comme une «faute» (culpabilisante) devient «une erreur» témoignant souvent d'un apprentissage et permettant de mettre en place de nouvelles stratégies d'enseignement.

Lorsque l'on ne considère plus l'enfant comme cet adulte en miniature, comme ce reflet de nous-même, mais comme un être différent, à part entière, ses performances étonnent plutôt qu'elles n'accablent. Les raisonnements des enfants ne sont pas aberrants, ils sont simplement l'instantané, comme une photo, d'un moment de leur développement. De même, il ne sert à rien de pleurer sur le passé mirifique, cette incarnation même de l'idéal éternel que furent les parents ou les grands-parents des enfants actuels... Inutile de se leurrer, ce n'était pas mieux avant, c'était différent! Et faire de la différence une qualité positive, c'est permettre à la pluralité de donner naissance à l'unité. Les adultes peuvent faire confiance aux enfants qui dévoilent d'étonnantes compétences, mais qui aiment, et qui ont besoin, qu'on les leur reconnaisse; il faut être reconnu compétent pour le devenir.

1. Mot grec qui signifiait, à la fois, poison et remède.

Quels impacts peut susciter la parole magistrale sur la structuration de l'esprit de l'apprenant? La tendance à la reproduction du semblable est très forte. Il est humain de souhaiter que les disciples ressemblent aux maîtres, mais le praticien de l'enseignement doit se garder de ce travers. Il ne faudrait pas que les élèves deviennent «des âmes estropiées» comme le disait Montaigne. L'élève n'est pas et ne doit pas être un clone de son enseignant. Ce dernier a pour mission de favoriser la pluralité des points de vue et l'esprit critique; l'école est également le lieu où l'on apprend à écouter l'Autre, à le considérer comme son égal et non son semblable. L'adulte responsable reste le modèle pour les enfants, qui doivent trouver dans l'attitude du praticien la «marche à suivre». L'affirmation selon laquelle il existe sur chaque objet une bonne position et une seule, déterminée par ceux qui détiennent le pouvoir, ressemble à une incitation à la soumission et à la médiocrité.

Avec les enfants, si l'on peut dire, c'est comme avec un ballon, il faut que ça rebondisse! Il faut qu'ils rencontrent un discours, mais, bien sûr, la difficulté réside dans le fait que l'on ne sait jamais où le ballon va aller! On ne peut éviter les faux rebonds! C'est dans le cadre scolaire que les jeunes apprenants vont prendre conscience que l'Autre est toujours à l'origine de soi, qu'il le délimite. L'Autre est ce qui fait écho et pour qu'il y ait écho, il faut qu'il y ait proximité et obstacle afin que le son se «réfléchisse».

Cela amène à reconsidérer les systèmes d'évaluation et surtout de notation en milieu scolaire, avec des yeux nouveaux, un regard différent. Pierre Bourdieu prétendait que la notation est une violence symbolique. Comment éviter cette violence faite à l'enfant en apprentissage? Il apparaît parfois difficile d'octroyer une appréciation qui serait le reflet de l'acceptation de la divergence de vue ou d'opinion d'un de ses «disciples»...

Lors d'une évaluation, qui représente l'étalon? À partir de quel modèle l'enseignant – ou un autre évaluateur – va-t-il «jauger», «juger» les performances des apprenants? Si l'adulte est lui-même la «norme», il est évident que les enfants ne pourront être évalués que négativement. En revanche, si l'ancrage de l'évaluation est l'apprenant lui-même et ses prestations de départ, si ce qui est mesuré constitue le parcours individuel que l'enfant a accompli depuis la dernière évaluation, alors les tests d'évaluation apporteront l'information voulue. Trop d'élèves, encore, sont blessés, découragés, voire anéantis par la révélation de la note qu'ils considèrent comme le reflet de leur «valeur intrinsèque». Combien de fois n'entend-on pas des élèves, des adolescents désabusés affirmer qu'ils sont nuls, qu'ils sont à l'image de ce «zéro» octroyé et découvert lors de la réception d'une de leur copie notée? L'enseignement et l'apprentissage ne peuvent se faire que dans une relation de confiance: c'est pourquoi la notation, quand elle est nécessaire, doit refléter aussi bien les réussites que les erreurs. Elle ne peut, en aucun cas, se baser sur les mêmes critères pour tous les élèves d'une même classe. L'apprentissage n'est pas une compétition. C'est une évolution par rapport à soi-même. Fort heureusement, dans la plupart des établissements, le classement des enfants a été aboli, mais la notation, annoncée à tous, ne revient-elle pas au même, en quelque sorte?

Certains pays ont aboli la notation et les apprenants ne s'en trouvent pas pour autant moins performants. À plusieurs reprises, des expérimentations effectuées dans deux classes «semblables» d'un même établissement de l'école élémentaire ont démontré que les élèves les plus «évalués», «notés» (en orthographe), se retrouvaient, en fin d'année, moins performants que leurs camarades de l'autre classe. D'une part, il est évident que pendant le temps de l'évaluation les autres enfants travaillaient sur les acquisitions et, d'autre part, ils (ou elles) avaient acquis ou retrouvé une confiance en eux et en l'école qui les rendait moins angoissés et, par voie de conséquence, plus performants, lors des contrôles terminaux.

Il y aurait encore beaucoup à réfléchir sur le concept d'évaluation; car, si la plupart des enseignants différencient maintenant l'évaluation sommative de l'évaluation formative, l'école a encore bien du chemin à parcourir pour que l'évaluation des productions d'enfants devienne un véritable outil propice à une remédiation adaptée.

Même si l'on est persuadé du bien-fondé de la réflexion portant sur l'évaluation et surtout sur la notation dans les classes de l'école élémentaire, la question demeure quant à ce qui est observé lors de ces «contrôles». Lorsqu'un adulte est interrogé sur tel ou tel sujet, il ne peut parfois pas apporter la réponse que, cependant, il connaît. Il en va de même avec les apprenants. Lors d'une évaluation, la seule constatation qui peut être faite est que la personne évaluée connaît – ou ne connaît pas – la réponse ce jour-là, à ce moment précis. Et non qu'il ignore la réponse à la question posée.

Par ailleurs, quand un adulte, enseignant en particulier mais cela concerne toutes les professions qui ont pour mission d'enseigner, effectue une évaluation, ce devrait être avant tout pour évaluer sa propre prestation auprès des élèves. Ces moments d'évaluation arrivent lorsque l'adulte a expliqué, a fait appliquer de nouvelles notions et qu'il «se» pose la question de savoir comment «son» enseignement est passé auprès des récepteurs. Les apprenants qui lui sont confiés ont-ils bénéficié de ses apports? A-t-il réussi à faire acquérir la notion qu'il s'était donné pour objectif de faire acquérir? Les résultats des enfants constitueront la réponse à cette question. Sans doute, certains adultes seraient-ils moins enclins à évaluer «à tout crin» s'ils prenaient véritablement conscience de ce que ces évaluations révèlent de leurs compétences à enseigner. La docimologie aide à prendre du recul par rapport à cet acte pédagogique. Si, lors d'une évaluation, la courbe des résultats n'est pas gaussienne², s'il y a davantage de notes au-dessous de la moyenne qu'au-dessus, l'évaluateur doit se poser des questions car ces (mauvais) résultats sont assez peu souvent uniquement du fait des évalués. En effet, si les conclusions ne sont pas à la hauteur des attentes des diverses parties en présence, il peut y avoir deux explications:

- ~ soit le test n'était pas conforme à ce qui a été enseigné et cela peut arriver. Auquel cas, il est tout à fait envisageable d'évaluer les prestations des élèves sans pour autant chercher à noter quoi que ce soit.
- ~ soit l'adulte a cru faire passer une notion et cela ne s'est pas produit.

2. Représentation graphique d'une loi normale centrée réduite [dite courbe de Gauss ou courbe en cloche].

Quoi qu'il en soit, il s'avère que ce qui est observé, ce qui est évalué, ce n'est jamais la personne en elle-même ou sa performance, mais bien plutôt ou seulement le résultat de deux interactions: celle de l'apprenant avec la notion présentée et celle de l'enseignement avec la personne enseignée.

Un autre aspect de la relation pédagogique réside dans le fait indéniable que l'enseignant est obligatoirement un chercheur. L'attelage sémantique «enseignant-chercheur» n'est que redondance. Cette assertion implique que chacun a bien pris conscience que c'est le processus de recherche qui est le véritable processus d'intelligence. Le chercheur n'est pas celui qui sait, mais, au contraire, celui qui s'interroge sur son savoir, qui sait affronter l'incertitude là où l'esprit dogmatique croit détenir la vérité. Le doute est le compagnon indéfectible du chercheur et il (lui) est salutaire. Francis Bacon écrivait que: «Le doute est l'école de la vérité.» C'est ce doute permanent que les adultes devraient pouvoir inculquer aux apprenants. En effet, si l'on veut que l'enfant progresse dans ses apprentissages, il ne doit pas être trop sûr de ses savoirs. Le véritable apprentissage consiste à se poser des questions, mais, bien sûr, il importe que ce soient les «bonnes» questions. Comment résoudre telle ou telle «énigme» en orthographe, par exemple, sans s'interroger sur la graphie possible de tel terme ou sur les relations syntaxiques à établir entre deux ou plusieurs autres termes? La tâche du précepteur n'est pas de procurer la réponse à l'enfant mais de l'aider à s'interroger, à ne pas être certain de sa réponse. À partir du moment où l'on est sûr, on ne progresse plus.

Ces différentes réflexions amènent à distinguer le temps de l'enseignement du temps de l'apprentissage et, bien sûr, de celui de l'évaluation. En effet, si l'on prend en compte:

- ~ la topogénèse, il apparaît que la construction des savoirs ne va pas obligatoirement suivre l'ordre hiérarchisé par les enseignants ou établi par l'enseignement³;
- ~ la chronogénèse rappelle que chaque élève est unique dans son assimilation⁴ des connaissances parce que celles-ci ne vont pas prendre appui sur les mêmes bases initiales. Cela évite de parler des trop fameux «retards», ou «échec scolaires» quand il ne s'agit que d'une différence de rythme de la part des élèves, ou encore d'une erreur d'objectifs ou de temps de programmation de la part de l'adulte.

Il est assez courant, pour des raisons diverses qui n'ont parfois pas grand-chose à voir avec la pédagogie, que l'évaluation d'une notion se fasse très rapidement à la suite de son étude. Cependant, ces pratiques ne sont pas à même de montrer si les apprenants ont acquis la notion en question ou non. En effet, pour qu'une nouvelle acquisition se fasse, il faut du temps, de la réflexion. Elle doit être ingérée, digérée, ce n'est qu'ensuite qu'elle peut faire corps avec celui qui l'apprend. Lorsqu'une nouvelle notion doit être acquise, il importe de la présenter, plusieurs fois, sous des formes variées, avant de la faire fonctionner dans diverses circonstances, différents contextes. Les élèves la rencontreront seuls et en groupe, ce qui la fera paraître

3. C'est ce que tentaient de démontrer les travaux de recherche, dont la synthèse se trouve dans l'ouvrage *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique* (2008), Paris, Éditions Retz.

4. Au sens piagétien du terme.

sous des angles différents. Puis cette nouvelle acquisition se fera oublier dans le quotidien de la classe pour revenir de temps à autre. Le moment de l'évaluation ne pourra se faire que lorsque les élèves auront joué, travaillé, fonctionné, se seront familiarisés avec les éléments nouvellement présentés. Cela ne saurait se produire dans un laps de temps qui n'atteindrait pas – au moins – quatre à cinq semaines. Si l'évaluation suit de trop près la présentation, la mémoire pourra aider à répondre conformément aux attentes, mais la réflexion n'aura pas joué son rôle. Il serait à craindre que l'acquisition ne soit alors pas vraiment pérenne et qu'elle ne fasse partie du bagage des apprenants que pendant trop peu de temps.

Ces réflexions concernent tous les types d'apprentissage et en particulier ceux qui sont attendus des enfants en ce qui concerne la langue. L'écrit de la langue française se montre particulièrement délicat à acquérir à cause de sa non-adéquation avec la langue orale. À propos de certains concepts, qui finissent par paraître «évidents» quand on les connaît, il faut réaliser (dans le sens premier du terme, c'est-à-dire «rendre réel», «palpable») que les enfants éprouvent des difficultés aisément compréhensibles. Cela ne peut se produire que quand l'adulte parvient à «changer sa posture» pour «se mettre à la place» de l'apprenant. Les termes employés par les adultes, et recourant des notions à acquérir, parfois, ne signifient absolument rien pour un petit en apprentissage. C'est ce que voulaient démontrer les chapitres consacrés aux deux caractéristiques du signe linguistique: la linéarité mise en parallèle avec la notion de «mot» ou encore son arbitrarité qui peut expliquer les réticences des plus réfléchis des élèves à accepter la numération, logique d'un point de vue mathématique, mais difficilement justifiable pour un enfant du point de vue linguistique, en français.

Le chapitre sur les fonctions de la langue a tenté de démontrer que l'acquisition de la langue doit aller de pair avec la capacité à penser, à exposer une idée, à la développer de façon logique et persuasive. Cela implique qu'elle ne peut être présentée de façon atomiste, mais qu'elle doit former un tout, construit, réfléchi, harmonieux. La langue, quelle qu'elle soit, est un système et les éléments qui la composent ne sont présents que parce qu'ils sont au service de cet ensemble cohérent. La pédagogie ne saurait dissocier les composantes sans les lier les unes aux autres, même (et surtout) dans un souci de clarté. «Tout est dans tout», surtout dans la langue!

La didactique met également en évidence ce que l'on nomme les «glissements métacognitifs» qui deviennent parfois des obstacles épistémologiques quasi insurmontables chez certains enfants, même devenus adultes! Il a été expliqué dans le dernier chapitre que les enseignants, parfois les parents ou encore d'autres adultes entourant l'enfant, se servent de «techniques» censées être faciles d'utilisation pour les enfants afin de résoudre une difficulté, mais il est fréquent que ces «trucs» fassent perdre de vue l'objet d'étude ou le véritable savoir que l'on veut faire acquérir ou développer.

Cet ouvrage a pour objectif de faire bouger les mentalités des uns et des autres, en montrant combien la théorie et la pratique sont liées dans un seul et même objectif: que les enfants apprennent et maîtrisent leur langue maternelle (ici la langue française) avec le maximum de réussite et surtout de joie et de bonheur. L'apprentissage ne peut se faire bien et durablement sous la contrainte!

Puisse cette modeste contribution à la transdisciplinarité faire progresser de quelques pas notre rapport à l'enfant, à l'élève, à l'apprenant, afin qu'à son tour il puisse jouir du plaisir d'apprendre.

Bibliographie

- AUSTIN, J. (1975). *How To Do Things With Words*, Boston, Harvard University Press.
- ARDOINO, J. et R. LOURAU (1994). *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- BACHELARD, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- BAILLY, S. et A.M. HOUDEBINE (2009). *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue?*, Paris, L'Harmattan.
- BALIBAR, R. (1985). *L'institutionnalisation du français: essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Éditions Retz.
- BARTH, B.-M. (1988). *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Retz.
- BARTHES, R. (1983). *Le système de la mode*, Paris, Éditions du Seuil.
- BARTHES, R. (1984). Le bruissement de la langue, dans *Essais critiques*, tome 4, Paris, Éditions du Seuil.
- BARUK, S. (1997). *Comptes pour petits et grands*, Paris, Magnard.
- BEN AZIZA, H. et Z. MESSILI (2004). Langage et exclusion. La langue des cités en France. *Cahiers de la Méditerranée*, consulté le 12 novembre 2010, <<http://cdlm.revues.org/index729.html>>.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERGSON, L. (1928). *Matières et mémoires. Essai sur la relation du corps à l'esprit*, 23^e édition Paris, Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langages et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit.
- BLONDEL, M. (2000). La fonction poétique dans les langues des signes, dans BLONDEL, M. et L. TULLER, *Recherches linguistiques de Vincennes*, n° 29, pages 9-28.
- BOILEAU, N. *L'art poétique. Chant I*.
- BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. «Points».

- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BRÉAL, M. (1897). *Essai de sémantique: Science des significations*, Paris, Hachette.
- BRUNEAU, C. et F. BRUNOT (1949). *Précis de grammaire historique de la langue française*, Paris, Masson, 3^e édition, page 3. (Première édition 1934.)
- BUTTARD, S. et al. (2010). *Le dictionnaire des verbes qui manquent*, Paris, Chiflet & Cie.
- CATCH, N. (1978). *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHANGEUX, J.-P. et P. RICCEUR (1998). Prélude, *La nature et la règle (ce qui nous fait penser)*, Paris, Odile Jacob, prélude, pages 7 et 8.
- CHEVALLARD, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique: illusions, contraintes et possibles, dans *Bulletin de l'APMEP*, n° 352.
- CHIFLET, J.-L. et N. KRISTY (1999). *Le dictionnaire des mots qui n'existent pas*, Paris, Pocket.
- DANON-BOILEAU, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Paris, Odile Jacob.
- DUTOIT, T. (1997). *An Introduction to Text-to-Speech Synthesis*, Norwell, Kluwer Academic Publishers.
- GAGNEPAIN, J. (1982). *Du signe à l'outil*, dans *Du vouloir dire*, traité d'épistémologie des sciences humaines, Paris, Nathan.
- GAGNEPAIN, J. (1974). Introduction, dans BONNET-BARREAU, J., *L'esprit des mots. Traité de linguistique française*, tome 1, Paris, L'École.
- GAGNEPAIN, J. (1993). *Du vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*, tome 2, Bruxelles, De Boeck.
- GIRARD, R. (1789). *Synonymes français*, 5^e édition, s.l., s.e., page 9.
- GODEL, R. (1957). *Sources manuscrites du cours de linguistique générale*, Genève, Dorz.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, page 137.
- GOOSSE, A. et M. GREVISSE (2007). *Le bon usage: Grammaire française*, (14^e édition) Gembloux, Duculot.
- HABERMAS, J. (1983). *Morale et communication*, Paris, Flammarion, édition originale et Cerf, 1986.
- HERMON-BELOT, R. (2000). *L'abbé Grégoire, la politique et la vérité*, Paris, Éditions du Seuil.
- HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (1998). *La féminisation des noms de métiers. En français et dans d'autres langues*. Paris, L'Harmattan.
- JESPERSEN, O. (1894). *Progress in Language*, Londres, Swan Sonnenschein & Co.
- KANT, E. (1995). *Critique de la raison pratique*, dans *Œuvres philosophiques*, tome II, F. Alquié, Paris, Gallimard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, page 42.

- KILANI-SCHOCH, M. (1997). Il fait beau aujourd'hui. Contribution à l'approche linguistique des malentendus interculturels. *Cahiers de l'ILSL*, Université de Lausanne.
- LABINOWICZ, Ed. (1984). *Learning from Children: New Beginnings for Teaching Numerical Thinking*, Toronto, Addison-Wesley.
- LE GOISTRE, R. et J. MARTIN (1994). *La vie des mots, l'ami des veaux*, Paris, Albin Michel.
- Le Grand Robert* (2005), version électronique.
- LITTRÉ, E. (1878). *Dictionnaire de la langue française*.
- MARTINET, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- MERLEAU-PONTY, M. (1960). *Signes*, Paris, Gallimard.
- MICHENER, J. (1989). *Alaska*, Paris, Presses de la Cité.
- MOUNIN, G. (1976). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Poche.
- ORWELL, G. (1976). *1984*, Paris, Gallimard.
- PERRET, M. (1998). *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris, SEDES, page 140.
- POTHIER, B. et Ph. POTHIER (2009). *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique*, Paris, Éditions Retz.
- POTHIER, B. (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, Paris, Éditions Retz.
- POTHIER, B. (1997). *Les «fautes» d'orthographe à l'école*, Paris, Éditions Retz.
- POTHIER, B. (2004). *La mallette de jeux phonologiques*, Paris, Éditions Retz.
- PRÉVOT, J. (1981). *L'utopie éducative: Comenius*, Paris, Belin, page 49.
- RÉTHORÉ, J. (1988). *La sémiotique linguistique de C. S. Peirce: propositions pour une grammaire phanérosotique*, thèse de doctorat, Université Lille III, page 426.
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, Paris, Éditions du Seuil.
- RUWET, N. (1967). *Critique de la grammaire générative*, Paris, Plon, page 167.
- SALLABERRY, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.
- SAUSSURE DE, F. (1972). *Cours de linguistique générale* [1916], Paris, Payot, édition critique de Tullio de Mauro.
- TOMATIS, A. (1999). *L'oreille et la vie*, Paris, Robert Laffont.
- TROUBETSKOÏ, N. (posthume) (1939). *Principes de phonologie*, traduit en français en 1949, Paris, Klincksieck.
- WITTGENSTEIN, L. (1961). *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
- YAGUELLO, M. (2002). *Les mots et les femmes: essai d'approche sociolinguistique de la condition des femmes*, Paris, Payot.



Après des études d'anglais et l'exercice de la profession d'enseignante en primaire tout d'abord, puis dans le secondaire, Béatrice POTHIER a soutenu un doctorat en sciences du langage sur la question des emprunts linguistiques de la langue française à la langue anglaise. Elle s'est ensuite engagée dans un doctorat en sciences de l'éducation (didactique de la langue) qui portait sur des propositions de hiérarchisation dans l'apprentissage des notions en orthographe syntaxique. Son habilitation à la direction de recherches a tenté de tisser les liens entre ces différents domaines de recherche puisqu'elle a cherché quelles notions linguistiques pourraient guider les responsables de l'acquisition de la langue française dans leur enseignement afin que son apprentissage soit le plus bénéfique possible pour les apprenants.

Lorsqu'un enfant ne réussit pas bien ses apprentissages en langue française, la tendance à l'évaluer à l'aune des compétences d'adulte est si fréquente que la prise en charge se fait comme si cet enfant était à classer parmi les « a-normaux », dans le sens : sortant de la norme. Les apports des sciences du langage permettent de considérer ces erreurs sous un autre angle. Le code écrit s'éloigne de plus en plus du code oral et ces différences échappent parfois à l'adulte qui maîtrise parfaitement l'écrit. Si l'on tente de se mettre à la place de l'enfant en apprentissage, certaines de ces erreurs vont sembler non seulement compréhensibles mais encore faire montre parfois de la mise en œuvre d'une certaine logique et d'une réflexion que l'on ne saurait ignorer.

Cet ouvrage se veut la mise en pratique des théories linguistiques dans l'objectif d'aider à la compréhension des erreurs des enfants aussi bien dans leur apprentissage de la langue orale que de la langue écrite voire dans le passage de l'une à l'autre. De cette nouvelle approche découleront une conception renouvelée de l'appréciation de l'erreur ainsi que des outils de remédiation plus appropriés.



ISBN 978-2-7605-3145-1