

## LINGUISTIQUE / DIDACTIQUE ET FORMATION DE FORMATEURS

**Béatrice POTHIER,**  
**Université Catholique d'Angers, France**

Depuis plusieurs décennies, les didactiques se sont mises au service de la formation des enseignants et des formateurs avec deux objectifs à savoir : améliorer leur rapport au savoir d'une part et d'autre part reconsidérer leur rapport aux élèves. La linguistique (ou sciences du langage) a fait progresser les connaissances sur les concepts de langage, langue, grammaire, idiolecte, « bon français », norme... et a donc permis de clarifier ce que l'enseignant, le formateur peut (doit ?) enseigner tandis que les sciences de l'éducation travaillaient sur les relations pédagogiques permettant un meilleur « transfert » de ces nouvelles connaissances.

Le travail de réflexion proposé s'articule selon ces deux axes de recherche en prenant en compte une posture de chercheur en linguistique et une posture de chercheur en didactique générale ; se faisant, il situe du même coup les réflexions au sein d'un processus d'enseignement qui, s'il ne se réduit pas aux composantes concernées par les compétences que les didactiques s'efforcent de développer, n'en considère pas moins qu'elles en sont des maillons incontournables. La didactique de la langue (orale ou écrite) s'appuie sur des compétences acquises en linguistique qui conjuguent aussi bien le point de vue quantitatif que le point de vue qualitatif.

La didactique de la langue française semble, à l'heure actuelle, moins fournie que la didactique de la littérature et nombre de travaux effectués actuellement dans ce domaine, le sont soit davantage dans le champ du FLE (Français Langue Etrangère) que dans l'apprentissage du français langue maternelle, soit par des chercheurs étrangers bien que francophones comme nos collègues canadiens, belges ou suisses... Cette constatation pourra se conjuguer sous forme d'interrogation et faire l'objet de réflexions puisque la langue peut être considérée comme « le programme commun »<sup>1</sup> des autres disciplines, à quelque moment de la scolarité que ce soit, mais peut-être davantage encore dans les enseignements maternel et primaire.

### I - LA DIDACTIQUE

La didactique peut être considérée comme une des résultantes de la conception **constructiviste** de l'apprentissage, initiée par J. Piaget, et G. Bachelard, Les définitions du terme de « didactique » sont habituellement peu satisfaisantes et bien souvent réductrices ; nous proposons cependant de réfléchir sur la définition suivante : « *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, sociologie, neurologie...* ». C'est un champ de recherche transdisciplinaire.

Le phénomène d'enseignement/apprentissage est *complexe* qui « met en jeu » les différents acteurs (objet/sujets) de cette relation. Les obstacles épistémologiques appartiennent au savoir lui-même, et il faut souvent retourner aux sources de la langue pour comprendre comment elle fonctionne et dès lors peut-être comment elle se doit d'être enseignée en prenant en considération cet « obstacle épistémologique » qui s'avère parfois difficile à franchir par les enseignants eux-mêmes : le rôle de la didactique est de les y aider.

Pour illustrer ce propos, nous repenserons le statut de l'erreur que nous rapprocherons de celui de Vygotski, L. S. et nous montrerons, entre autres, comment une erreur a pu changer de typologie aux cours des années, en raison des connaissances de plus en plus affinées en linguistique.

### II - LA RECHERCHE EN LINGUISTIQUE

Depuis la fin du siècle dernier, dans les années quatre-vingt-dix, la recherche en sciences du langage a repensé les diverses théories qui sous tendent l'étude de la langue et les divers travaux sur l'origine des langues<sup>2</sup> sont venus s'ajouter à l'essor des recherches en linguistique appliquée.

<sup>1</sup> Claude Levi-Strauss, disait de la linguistique qu'elle était la science pilote des autres sciences humaines, mais elle l'est sans doute de toutes les sciences, naturelles ou culturelles.

<sup>2</sup> Il serait difficile actuellement d'affirmer quoi que ce soit au sujet de l'histoire des langues tant les recherches en cours se contredisent, se chevauchent et nous troublent. Le livre de M. Ruhlen, : « L'origine des langues. Sur les traces de la langue mère. » Ed. Belin, fit sensation lors de sa parution en 1996 puisqu'il venait mettre à mal les théories sur l'origine des langues que l'on croyait établies une fois pour toutes en classant les idiomes existant en douze nouvelles « familles ».

L'exemple le plus connu de la recherche en linguistique appliquée qui a été donné à voir et à critiquer à la *vox populi* est celui de la putative réforme de l'orthographe de décembre 1990.<sup>3</sup> Chacun a pu constater lors de ces propositions de changements combien les quelques modestes « retouches » de notre langue écrite semblaient sacrilèges à certains ; les uns évoquant la gracilité de la mouette contenue dans l'accent circonflexe sur le mot « île », les autres s'insurgeant contre la disparition de l'étymologie supposée grecque et graphiquement marquée dans « nénuphar » (qui, de fait, se révèle, être d'origine arabe)... Si la recherche en linguistique appliquée touche de très près la vie quotidienne de « l'homme de la rue » qu'en est-il alors de son influence sur l'acte d'enseigner ?

- ◆ l'enseignant des classes maternelles et primaires doit-il, dans son cursus (en formation initiale ou en formation continue) s'aguerrir au fait linguistique ?
- ◆ comment peut-il enseigner sa langue s'il n'a pas été amené à réfléchir sur son fonctionnement ?
- ◆ comment peut-il préparer les élèves à l'apprentissage d'autres idiomes, les y intéresser si lui-même ne s'y est pas adonné ?
- ◆ comment peut-il enseigner un idiome s'il ne prend pas conscience de son évolution permanente ?...

Car, bien sûr, si une langue est vivante, elle est obligatoirement en mouvement, en changements, en dynamique. L'étymologie, à dose raisonnable, présente des intérêts non négligeables pour tous, enseignants et enseignés, aussi bien au niveau d'une culture générale que dans la connaissance intrinsèque de la langue. Pourquoi ne serait-il pas intéressant de montrer aux enfants - friands de ce genre d'exemples - que le terme « rien » vient, en fait, d'un mot latin signifiant précisément « (quelque) chose » (*rem*) ou que le verbe « *tutari* » en latin qui signifiait « protéger » s'est décliné en « tuer » dans « la langue fille » ? N'est-il pas intéressant de découvrir que ce sont les mendiants qui s'enduisaient le visage d'amadou pour faire pitié et d'inciter les passants à se montrer généreux qui sont à l'origine du terme français « amadouer », verbe aux accents pourtant si câlins...

Pourquoi ne pas démystifier la langue en dévoilant les origines françaises de termes dont tout un chacun (des enfants) est persuadé de sa naissance dans le pays de Shakespeare comme : « *tennis* » qui vient du jeu de paume au cours duquel le joueur qui s'apprêtait à engager la balle disait « *tenez* », ou encore de « *budget* » dont l'origine est le mot français « *bolgette* » ou « *bougette* » qui désignait la bourse que l'on portait à sa ceinture, - à l'instar de Cyrano de Bergerac lorsqu'il la jette à la foule pour la dédommager du spectacle interrompu par ses soins - et autre « *flirt* » du verbe « *conter fleurette* »... Les exemples sont pléthoriques qui montrent l'interpénétration des langues...

Les significations s'ajustent sur l'expérience collective et l'évolution ne peut que servir le fait linguistique. La langue constitue un ensemble organisé, - le « système » cher à Ferdinand de Saussure, - mais elle n'existe pas hors de l'Histoire. La maîtrise de la signification de la langue (maternelle, qui plus est) ne peut être distinguée de la connaissance du monde, tant il est vrai que cet instrument ne sert pas uniquement à l'expression, mais que c'est également - voire davantage - un mode de savoir sur le monde qui nous entoure et par-là même, de savoir sur nous-mêmes. Ce savoir est sans cesse bouleversé, renouvelé, remis en cause par les générations successives. Une langue qui ne « bouge » pas est une langue morte.

Les exemples sont nombreux de ces évolutions de la langue qui changent l'objet d'enseignement<sup>4</sup> et qui incitent les enseignants à rester vigilants sur les évolutions linguistiques. Toutes les composantes de la langue sont touchées par ces changements :

- ◆ *au niveau du lexique* : le mot « *sublime* »<sup>5</sup> que leurs parents attribuaient comme qualificatif pour définir « *Le lac* » de Lamartine comme synonyme de « *admirable, élevé, parfait, éminent...* » peut pour un jeune Français actuel s'appliquer à une paire de chaussures ; de même l'adjectif « *génial* » s'entend souvent, non comme un synonyme de « *formidable, subtil ou astucieux* », mais comme un terme très dépréciatif s'il est réalisé avec une moue explicite à la fin d'un cours par exemple.<sup>6</sup> La géo-linguistique apporte des éléments de tolérance extrêmement importants à ce niveau également. H. Walter, a recensé quelque quatre-vingts termes différents pour désigner « le pain » sur le territoire français. Même si les enseignants ne sont pas censés connaître tous ces vocables, la linguistique doit être un déclencheur de « prise de conscience » de ce phénomène qui loin d'être à éliminer peut être une source d'enrichissement lexical pour tous ;

<sup>3</sup> J.O du 06/12/1990.

<sup>4</sup> Il serait également indispensable de tenir compte du changement des « sujets » à enseigner. Les enfants des années 2000 ne sont que très peu comparables avec leurs parents aux mêmes âges !!!

<sup>5</sup> Terme d'alchimie signifiant en latin ; « appliqué à ce qui est très haut dans la hiérarchie des valeurs morales ou esthétiques ». Dictionnaire historique de la langue française Le Robert. 1992. p2031.

<sup>6</sup> La pragmatique est pleine d'enseignements à cet égard et le livre de John L. Austin, « How to do things with words » traduit en français par « Quand dire, c'est faire » Point Seuil. 1960. est un point de repère important.

♦ *au niveau morphologique* : certains adjectifs doivent être considérés comme des adverbes dans un certain nombre de cas comme dans la question : « *Etes-vous confortable ?* » ou dans « *Ce midi, on mange rapide* ». Le dernier numéro de la revue « Phosphore »<sup>7</sup> propose comme titre d'article : « *réviser facile* »... Il serait également aisé d'épingler les publicités n'offrant qu'une partie de la négation dans la langue française pourtant réputée pour en exiger deux. C'est ce que les enseignants s'efforcent d'obtenir de la part de leurs élèves qui - nonobstant - lisent que : « *le loto, c'est facile, c'est pas cher et...* » et que « *aspérer, c'est pas sorcier* » ou constate dans les journaux que « *C'est pas évident de choisir...* »<sup>8</sup>

♦ *au niveau phonologique*<sup>9</sup> : les différents « accents » rencontrés chez les populations francophones assurent la diversité de la langue et questionnent sur la norme linguistique. Même si le temps du « bon français » ou du « bon usage » cher à Maurice Grevisse semble révolu ( ? ) le fait de rouler les (r) en français n'est pas considéré comme « normé ». D'autre part, d'aucuns prétendent que la différenciation entre le phonème contenu dans le terme « brin » /brH/ ne se différencie plus de celui de « brun » /brC/. Cette assertion ne « tient » pas si l'on passe l'Adour. Il existe cependant des « méthodes de lecture » dites à base phonétique qui négligent le phonème (C) sous prétexte qu'il n'existe plus dans les idiolectes parisiens ! De même « les gens du Nord » réalisent souvent phonétiquement (et donc phonologiquement) la différence entre les termes de « pâte » /pat/ et de « patte » /pqt/, alors que les habitants d'autres contrées francophones n'entendent plus cette différence et se fient au sens général du propos pour lever l'ambiguïté ;

♦ *au niveau phonétique* : certains adultes (enseignants ?) refusent la possibilité aux enfants de faire entendre la liaison dans « les haricots » /lhʒriko/ alors que les autorités linguistiques qui nous gouvernent - à savoir les membres de l'Académie française - l'admettent. Nul n'est *contraint* de la faire, mais l'enseignant doit se tenir au courant de ces évolutions pour continuer d'enseigner sans camper sur des positions qui n'ont plus cours et qui sclérosent l'évolution de la langue. De la même façon, les dictionnaires de prononciation qui se basent sur ce que disent les Français (plus que les francophones...) proposent bien des alternatives de réalisations pour tenir compte des changements phonétiques : par exemple, pour le mot « gestion » qui est réalisé aussi bien /çhsj3/ que /çhstj3/...<sup>10</sup> Cet exemple met en œuvre une loi linguistique appelée « loi d'économie ou encore loi du moindre effort » et qui stipule que si la communication « passe » avec moins d'effort, l'individu, puis la majorité des gens qui utilisent cette langue, auront tendance à adopter la réalisation la plus « rationnelle ou économique ».

♦ *au niveau orthographique* ; il serait possible d'évoquer ici bien des « tolérances orthographiques » parues au journal officiel du 06/12/1990, mais nous n'en retiendrons que deux exemples qui relèvent de l'orthographe syntaxique :

- l'évolution de la langue orale a fait glisser l'emploi du « on » pronom auparavant dit « impersonnel »<sup>11</sup> en lieu et place du « nous ». L'écrit en tient compte désormais qui permet d'orthographier : « on est arrivés ».
- de même, il y a peu encore, lorsqu'il s'agissait d'un groupe nominal à fonction de sujet comme « *un groupe de chevaux* » la linguistique de Tesnières enseignait que « le noyau » de la phrase indiquait l'accord verbal ; les enseignants avaient transformé l'idée de « noyau » en « chef de groupe » : il fallait donc orthographier : « *Un groupe de chevaux broutait* ». La logique sémantique pouvant faire penser que ce sont plutôt « les chevaux » qui font l'action, il est maintenant possible de transcrire : « *le groupe de chevaux broutaient* »... Encore faut-il que les enseignants se tiennent au courant de ces tolérances académiquement acceptées...

Les évolutions sont inhérentes au statut de langue vivante. Tout chercheur en linguistique en est conscient. Cela signifie que l'enseignant se doit de maîtriser - au moins en partie - les arcanes de la science linguistique, même si ce « savoir savant » qu'il acquiert 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 **incontournable** pour enseigner. La didactique est indispensable à la pédagogie, même si elle n'entre pas de façon « abrupte » dans la classe.

### III - LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

<sup>7</sup> Phosphore. n° 251. 05/2002.

<sup>8</sup> id. éditorial. p3.

<sup>9</sup> La phonétique et la phonologie sont deux composantes de la linguistique qui étudient la production des sons. La phonétique se préoccupe des sons dans leur réalisation phonique et articulatoire alors que la phonologie, que d'aucuns nomment « phonétique fonctionnelle », se préoccupe des signifiants d'une langue, c'est-à-dire aux phonèmes qui entraînent un signifié. La phonologie a un rapport au sens. La phonétique est internationale (Alphabet Phonétique International) alors que la phonologie ne peut s'étudier qu'à l'intérieur d'une langue donnée.

<sup>10</sup> Que dire de nos cousins canadiens qui - pour certains du moins - ne connaissent pas le phonème [&] qu'ils réalisent en [H] tout en roulant les [r] et proposerait : /frH(mH mqmH/ là où un « Français de France » réaliserait : /fr&(m& mqm&/ ? ...

<sup>11</sup> Etymologiquement ce terme vient de « homme » ...

Même si Jean Piaget, soutient que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni complètement acquises, puisque selon lui, elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent, l'être humain est un être « culturel » par nature. Les chercheurs en neurologie nous le disent, l'aptitude la plus fondamentale de notre cerveau serait sa capacité à découvrir et à apprendre. Ne dit-on pas qu'un petit d'Homme apprend un mot nouveau toutes les 90 minutes ? « *Le langage est le produit de l'intelligence et de la raison* » dit J. Piaget,<sup>12</sup> Ces apprentissages ne vont pas sans quelques « ratés » qui ne peuvent en aucun cas être considérés comme des « fautes », tant il est vrai que parfois ces erreurs sont davantage dues à une « super logique » de la part des enfants en apprentissage qu'à des manquements à la règle...

Un enfant de trois ans qui dit « *les enfants \*sontaient* » ne commet pas « une faute », au contraire, il fait montre d'une logique de conjugaison dont notre langue est parfois dépourvue. Ces provignements devraient plutôt être loués qui respectent la règle et nous (r)assurent quant à la capacité du petit à faire fonctionner son idiome maternel. De la même façon, les césures imperceptibles à l'oral entraînent des erreurs logiques, tel cet enfant qui entendant : « *Il est gentil* » reprend « *oui, il est gentil* » exactement comme lorsqu'il perçoit : « *il exagère* », il répond « *non, il n'est pas \*xagère* ».

Comment l'enseignant de maternelle ou de primaire, confronté à ce genre de production peut-il réagir ? Il doit faire appel à ce qu'il connaît du fonctionnement de la langue pour ne pas établir un diagnostic erroné, conduisant à des remédiations inutiles car inappropriées. Prenons l'exemple d'un enfant qui écrirait : « *cet élève était \*apsent* ». Si nous remontons dans le temps, nous pourrions établir les diagnostics suivants :

- ◆ 1950. Confusion entre les lettres « p » et « b ». Diagnostic d'erreurs d'ordre orthographique, remédiation : copier cinquante fois (voire plus !) le terme en question ;
- ◆ 1970. C'est l'ère de la psychomotricité. Le diagnostic est d'ordre spatio-temporel. La remédiation aurait consisté à prendre des repères dans l'espace (en haut, en bas), dans le temps ... ;
- ◆ 1980. La linguistique et tout spécialement la phonétique a fait son entrée dans l'enseignement « grâce » à la « méthode » du sablier en lecture. Les enseignants les plus aguerris se montrent très performants pour distinguer les phonèmes sourds des phonèmes sonores et le diagnostic sera alors d'ordre phonétique. La remédiation consistant dès lors à présenter des « paires minimales »<sup>13</sup> aux enfants afin qu'ils entendent - et donc transcrivent - en les distinguant le (p) et le (b) ;
- ◆ 2000. La phonologie explique que cette « erreur » de graphie doit être considérée comme « normale » tant que l'enfant est en relation grapho-phonétique. En effet, les études montrent que dans la langue française - comme dans beaucoup de langues classées parmi les langues indo-européennes - ce phénomène d'assimilation est connu qui altère la sonorité du phonème (b) (sonore) pour le faire tendre vers (p) (sourd) en raison de la proximité du phonème (s) (lui-même sourd) qui lui succède. C'est ce qu'il est convenu d'appeler le phénomène d'archiphonème.<sup>14</sup> Le diagnostic possible est donc de l'ordre de l'orthographe lexicale et sa remédiation ne fait plus appel à l'aspect oral de la langue, mais à un apprentissage systématique du terme en tant que tel.

Actuellement, l'enseignant doit être capable de re-penser toutes ces hypothèses de diagnostic avant d'arrêter sa décision et de proposer des outils de remédiation.

Non seulement, le statut de l'erreur dans l'apprentissage doit être complètement dédramatisé puisque « normal » dans un processus d'apprentissage, mais encore, le diagnostic se faisant de plus en plus « pointu », les remédiations proposées se verront de plus en plus appropriées.

Un autre élément de connaissance linguistique intéresse directement l'enseignant des classes primaire et plus particulièrement au niveau de la classe de CE1. En effet, à ce stade de l'apprentissage de l'orthographe, les Instructions Officielles stipulent en termes d'objectif que : « *A la fin du CE1, l'enfant sera capable d'écrire conformément au code phonographique* ». Une fois encore, comprendre et suivre ces instructions demandent une connaissance du fonctionnement de la langue qui passe obligatoirement par un regard sur la science linguistique. Le rapport phonographique exige que l'adulte, évaluateur de l'erreur supposée, connaisse ce code, c'est-à-dire la phonologie de sa langue. Il s'apercevra alors que la demande faite aux élèves d'orthographier la langue française va à l'encontre de toute logique. En effet, lorsqu'un enfant entend le terme de /tqks/, il comptabilise deux phonèmes ; cependant, pour respecter l'orthographe, il devra transcrire quatre voire cinq lettres : c/h/a/t/(s).

En revanche, lorsqu'il entend /tqksi/ et qu'il cherche à faire correspondre les phonèmes repérés avec des graphèmes, il ne devra écrire que quatre lettres à savoir : « taxi ». Cela signifie que si l'enfant de CE1 transcrit quelque chose comme : \*« tacsî », \*« taqcy » ou autres graphies possibles, il parvient à

<sup>12</sup> Piaget, Jean ; Chomsky, Noam.

<sup>13</sup> Une paire minimale est composée de deux termes dont la différence de sens est due à un trait de phonème : ce trait est alors dit pertinent ou phonologique.

<sup>14</sup> L'archiphonème est le résultat du phénomène d'assimilation d'un phonème consonantique sonore par un phonème consonantique sourd (comme dans « absent ») ou inversement (comme dans le terme « afghan »).

un résultat compatible avec son niveau de classe et sa transcription doit donc être considérée comme une performance acceptable.

Il est aisé de comprendre que si l'enseignant ne maîtrise pas la phonologie de la langue qu'il enseigne, l'erreur ne pourra être appréciée comme il se doit et les remédiations risquent de ne pas être appropriées.

La linguistique apporte un regard nouveau sur l'enseignement plus étendu que ce qu'une didactique du français ne saurait exiger. En effet, la langue est ce ciment commun à tous les apprentissages puisque rien ne peut s'enseigner ou s'apprendre sans avoir recours à l'idiome commun. Ce regard est de plusieurs ordres, que ce soit historique, sociologique, psychologique, ethnologique voire biologique. Les apports sont de quatre obédiences :

- ◆ apport proprement scientifique dans l'étude du fonctionnement de la langue ;
- ◆ apport technologique dans les interrogations suscitées par le perfectionnement de plus en plus perceptible de « correcteurs orthographiques » liés aux ordinateurs ;
- ◆ un troisième apport est celui de la linguistique historique ou étymologie qui peut être un outil pédagogique intéressant et motivant ;
- ◆ et enfin un apport thérapeutique dans ce qui propose l'explication, la compréhension et la remédiation des difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue orale (bégaiements, stigmatismes ...) ou de la langue écrite (dyslexie, dysgraphie...).

Il apparaît évident que ces divers apports sont d'ordre interdisciplinaire, voire transdisciplinaire et que les atouts des sciences du langage doivent se conjuguer avec la collaboration d'autres disciplines.

### REVUE

**PHOSPHORE,**  
n° 251. mai 2002.

### DOCUMENT

**Journal Officiel,**  
du 06 décembre 1990.

### BIBLIOGRAPHIE

**AUSTIN, J. L.,**  
(1960) - « *Quand dire, c'est faire* ». Point ; Seuil : Paris.

**BERNSTEIN, Basil.**  
(1975) - « *Langages et classes sociales* ». Ed. de Minuit : Paris.

**KERBRAT-ORECCHIONI, C.**  
(1980) - « *L'énonciation* ». Armand Colin : Paris. 290p.

**LERBET-SERENI, F.**  
(1997) - « *Les régulations de la relation pédagogique* ». L'Harmattan : Paris. 216p.

**LEVI-STRAUSS, C.**  
(1955) - « *Tristes tropiques* ». Plon : Paris. 490p.

**PETIOT, G.**  
(1972) - « *La norme et les grammaires scolaires* ». In : *Langue française*. n° 16. p99-113.

**PIAGET, J., CHOMSKY, N.**  
(1979) - « *Théorie du langage, théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky* ». Organisé et recueilli par Massimo Piatelli-Palmarini, Seuil : Paris.

**POTHIER, B.**  
(1996) - « *Comment les enfants apprennent l'orthographe* ». RETZ.

**RUHLEN, M.**  
(1996) - « *L'origine des langues. Sur les traces de la langue mère* ». Belin : Paris.

**VYGOTSKI, L. S.**  
(1962) - « *Thought and language* ». MIT press : Cambridge. 536p.