

les CONFÉRENCES THÉMATIQUES

Place de la langue dans l'accès aux connaissances



Claire Blanche-Benveniste est Professeur de linguistique, actuellement émérite. Elle a enseigné longtemps à l'Université de Provence et à l'École Pratique des Hautes Études à Paris et elle a fait de nombreux séjours dans d'autres pays : Israël, Italie, Portugal, Belgique, Suisse, Danemark, États-Unis, Brésil, Mexique et Argentine. Elle a publié des ouvrages portant sur l'orthographe du français (son histoire, sa structure, ses possibilités d'évolution) ; sur la grammaire du français ; sur des comparaisons entre les langues romanes (espagnol, portugais et italien). Elle a dirigé des enquêtes sur le français parlé dans différentes régions, par différentes personnes, dans différentes situations, avec une attention particulière portée à la prononciation. Grâce aux enseignants qui fréquentaient à l'Université les cours de linguistique, elle a pu mener des expériences avec des élèves de plusieurs niveaux scolaires, pour observer l'acquisition de l'écriture, de la grammaire, des capacités à prendre la parole en public ou à rédiger des textes écrits.

Je remercie les organisateurs de m'avoir invitée à prendre la parole devant cette réunion d'enseignants des Ecoles juives de Marseille. J'ai une sorte de dette envers vous tous. Si je suis en France et ici devant vous aujourd'hui, c'est parce que mes parents ont été éduqués en français dans des Ecoles juives, à Varsovie pour ma famille maternelle, à Salonique pour ma famille paternelle. J'ai une dette particulière pour les écoles de l'Alliance et pour les écoles de l'ORT. Je m'efforcerai d'être toujours disponible si elles me le demandent.

Nous savons tous que l'accès aux connaissances dépend d'une bonne maîtrise de la langue : nous savons que le moindre retard, dès le premier apprentissage de la lecture et de l'écriture, a des répercussions sur l'ensemble de la scolarité ; nous savons qu'il est indispensable de dominer un solide vocabulaire, pour accéder à toutes sortes de savoirs ; nous savons aussi qu'il faut avoir une bonne connaissance des normes sociales du langage pour faire progresser les savoirs. Or la linguistique contemporaine met à notre disposition aujourd'hui des approches de la langue très utiles, et insuffisamment diffusées. J'évoquerai ici quelques domaines de linguistique, à la fois sur un plan général et dans le domaine plus particulier du français, avec plusieurs séries de questions et un ou deux exemples d'applications précises, en relatant des expériences auxquelles j'ai participé.

Ce que nous apprend la linguistique générale

On peut, dans ce domaine, multiplier les questions passionnantes, souvent

traitées trop hâtivement dans la presse : Combien existe-t-il de langues dans le monde actuellement ? Est-ce que toutes les langues ont une grammaire ? Est-ce que toutes les langues ont beaucoup de vocabulaire ? Les langues servent-elles avant tout à communiquer ou à organiser sa pensée ? Est-ce que les langues se maintiennent sans qu'on les enseigne ? Sans qu'on les écrive ? Y a-t-il des régions du monde où l'on parle plus de langues que dans d'autres ? Y a-t-il des maladies de langage ? Y a-t-il des programmes informatiques capables de comprendre les langues ? De conjuguer les verbes ? De corriger les fautes ? (tous ceux qui ont un ordinateur connaissent la réponse, mais peu savent "comment ça marche"). Des programmes capables de parler ? De traduire ? De lire les journaux à haute voix pour les aveugles ?

Je voudrais m'attarder sur deux questions générales, concernant l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères.

• A quel âge connaît-on sa langue maternelle ?

On situe l'âge de la maîtrise de la langue maternelle, vers 6-7 ans, ("âge de raison"), ce qui est l'âge de la plus grande mémoire, c'est-à-dire le moment où le stock de cellules mémorielles dans le cerveau est le plus vaste. Le tissu mémoriel commence à décroître à partir de l'âge de 6-7 ans, ce qui signifie que nous entrons dès lors en décadence... C'est sans doute à cause de cette vaste mémoire que l'acquisition de la langue maternelle se fait jusque là de façon "naturelle", sans enseignement explicite. Il y faut des relations

sociales : un enfant isolé n'apprend aucune langue, comme l'ont montré les aventures des "enfants sauvages".

Dire qu'un enfant de 6-7 ans connaît sa langue maternelle demande qu'on apporte des précisions : il ne connaît certainement pas "toute" sa langue et il n'en connaît pas toutes les ressources. Ce qu'il sait lui permet de ne pas faire les fautes que ferait un étranger à la langue : beaucoup d'étrangers, par exemple, mettent le féminin dans *cette chose-là, c'est très mignonne*, alors qu'avec *c'est* un francophone met toujours le masculin, *c'est très mignon* ; aucun enfant ne fait ce genre de faute, si difficile à expliquer aux étrangers. La plupart des enfants de cet âge font d'autres sortes de fautes, contre les bonnes normes de la langue, *je veux pas, si j'aurais su, une chose que j'ai besoin* ; ceux à qui on lit des livres le soir savent aussi qu'on met le *ne* de négation quand on écrit et quand on veut "bien parler". De nombreuses fautes tiennent au degré de bonne éducation dans la langue, selon que l'enfant et la famille attachent ou non de l'importance aux normes sociales qui pèsent sur la langue et cherchent à "bien parler".

En cours d'apprentissage, les enfants commettent des sortes particulières d'erreurs, qui sont des erreurs constructives, montrant comment ils avancent dans leurs acquisitions. Par exemple, beaucoup d'enfants entre 3 et 5 ans disent des choses comme *elles sontaient gentilles*, alors que personne ne l'a jamais dit autour d'eux ; c'est qu'ils sont en train de construire un système régulier – trop régulier – pour construire des imparfaits : *Ils partent / ils partaient – ils sont / ils sontaient*.

D'autres fautes, comme toutes celles qui concernent l'orthographe, sont particulières à la langue écrite. Or l'acquisition de la langue écrite se fait selon des développements très différents, qui varient beaucoup selon les enfants, selon le type de langue, selon l'éducation familiale et selon ce que fait l'école. J'ai étudié un peu le déroulement de l'acquisition de la lecture et de l'écriture en travaillant avec Emilia Ferreiro (sur l'espagnol, l'italien, le portugais et le français) et en discutant avec des collègues spécialisés en Israël (en particulier à l'École de formation des enseignants de Beit Berl).

• Comment se fait l'acquisition d'autres langues ?

Jusqu'à 9-10 ans, les langues vivantes autres que la langue maternelle s'acquièrent de façon naturelle, en un temps très court. Mais cette connaissance peut s'effacer pendant l'adolescence, si ces langues ne sont pas entretenues. Un enfant qui a très bien parlé trois ou quatre langues dans son enfance et qui n'en parle plus qu'une à partir de l'âge de 12 ans, tend à oublier toutes celles qu'il ne parle plus. En revanche, s'il continue à vivre dans des situations multilingues, il peut devenir un adulte à l'aise dans cinq ou six langues. Un bel exemple est celui que racontait Elias Canetti (1905-1994), prix Nobel de littérature en 1981, dans son autobiographie appelée *La langue sauvée* : né en Bulgarie, il parlait le bulgare, l'espagnol, l'hébreu, le roumain (à cause de sa nourrice), le turc, le français, l'anglais et l'allemand. C'est l'allemand qu'il considérait, à l'âge adulte, comme sa langue maternelle et c'est en allemand qu'il a écrit les œuvres qui lui ont valu le prix Nobel...

On considère que l'apprentissage naturel d'autres langues cesse vers la puberté. Il se fait ensuite, beaucoup plus lentement et avec effort, selon diverses méthodes et traditions.

Domaine de la linguistique française

• Nombreuses questions

Quantité de questions se posent et les débats sont ouverts un peu partout, chez les spécialistes et les non-spécialistes, dans l'école et dans la presse, avec ou sans informations précises. Il semble que les Français soient, depuis longtemps, un "peuple de grammairiens". Voici, en vrac, quelques unes des interrogations que l'on rencontre le plus souvent :

- la langue française a-t-elle des particularités qui la rendent difficile à enseigner ? Grammaire ? Vocabulaire ? Orthographe ? Prononciation ? Style ? Il y a certainement des difficultés particulières de l'orthographe grammaticale française, la plus complexe en Europe actuellement ;

- y a-t-il une crise ? Certainement oui, si l'on en croit Alain Finkielkraut, qui évoque souvent la question. Les citoyens français savent-ils moins bien l'orthographe aujourd'hui



qu'un siècle auparavant ? Lisent-ils moins et moins bien qu'avant ? L'influence de la langue française dans le monde a-t-elle diminué ?

- y a-t-il des méthodes d'enseignement de la langue à favoriser, d'autres à bannir ? Faut-il passer un tiers du temps scolaire à enseigner la langue ? Et quelle partie de ce temps pour l'orthographe ? Faut-il se servir de l'informatique ? Comment ? Enseigne-t-on trop de grammaire ? Pas assez de grammaire ? Quel type de grammaire ? Faut-il enseigner les "théories de l'énonciation" dès l'école primaire ?

Je mentionnerai ici deux problèmes sur lesquels j'ai pu faire quelques observations et quelques expériences. Le premier consiste à savoir comment évaluer les différents degrés de compétence que les enfants ont de leur langue maternelle ; le second est de savoir quelles solutions proposer, au moins pour certains domaines.

• Comment évaluer les compétences ?

Il n'est pas facile de les évaluer directement, sans avoir mené une réflexion préalable. Je peux mentionner l'expérience que nous avons faite dans une école maternelle de la ville de Romans (Drôme) avec des petits de cinq ans. On nous posait la question suivante : l'échec scolaire massif que rencontraient les enfants de ce quartier venait-il de leur mauvaise maîtrise de la langue française ? Ces enfants parlaient-ils "bien" le français ? Nous avons fait une grande enquête sur environ 200 enfants, avec des





classes réputées difficiles et des classes témoins. Les instituteurs, tout à fait remarquables et dévoués, avaient tendance à sous-estimer les compétences de langage des enfants ; ils leur attribuaient des fautes que font tous les enfants de cet âge (*la boucle prononcé bouc', mes chaussures ils sont noirs*) ou que font même tous les adultes (*mon père il est venu, je sais pas*). Nous avons même dû distribuer une sorte de catalogue des fautes les plus banales (en mentionnant qui les avait produites), pour qu'ils ne soient plus tentés de les attribuer aux enfants.

Les instituteurs avaient essayé de faire parler ces enfants de cinq ans en leur demandant de raconter une promenade faite avec l'école ou en les enregistrant pendant leurs jeux. Ils en concluaient que ces enfants ne savaient sans doute pas bâtir des phrases parce qu'ils répondaient seulement par quelques mots et même seulement avec des monosyllabes. Nous avons mis au point avec eux d'autres stratégies d'observations, en prenant des situations moins spontanées, et en formulant des contraintes précises : raconter selon tel modèle, pendant environ 20 secondes, en évitant les *bon ben* et d'autres choses de ce type.

L'observation systématique montrait que, sur 200 enfants, tous sauf 10 parlaient comme la moyenne des enfants de cet âge. Nous avons aussi pu comprendre ce que ces enfants souhaitaient apprendre, comme par exemple de belles tournures et du vocabulaire nouveau et précis (*longer un mur, des cheveux châtain, un objet multicolore*) ou des formules de politesse (*puis-je ?*). Ils étaient intéressés par des modèles de discours de niveau très surveillé que nous avons appliqués à des exercices comme la présentation de soi ou l'indication d'itinéraire. Ce qui se révélait inutile, c'était de vouloir leur enseigner la parole spontanée, et, de façon plus générale, tout ce qu'ils savaient déjà. Pour mesurer les compétences de langue, il faut pouvoir distinguer entre différents types de connaissances et différents types de fautes afin de discerner quels sont les points sûrs et quels sont les points fragiles, ce qui demande à chaque fois une étude préalable. Un exemple facile à vérifier est celui des emplois et des formes de verbes en français. Les enfants à qui on a lu des histoires qui comportent des passés simples ont en général acquis un instinct assez sûr de la valeur de ce temps (nous avons fait des enquêtes sur ce point). Mais ils connaissent mal les formes et ils sont malheureux quand on s'en moque. Pour mesurer l'ampleur du problème, nous avons fait des enquêtes parmi des adultes et nous avons constaté que les adultes étaient eux aussi très embarrassés quand on leur demandait de fournir les bonnes formes :

*Ils sourièrent ? Ils sourirent ?
Ils élisirent ? élisèrent ? élirent ?
é lurent ?*

Mêmes constatations pour certains participes passés et certains futurs difficiles :

Ils ont acquéri ? il courira ?

Les étudiants en lettres de l'Université de Provence étaient épouvantés par leurs propres résultats. L'expérience peut être étendue à d'autres domaines de la grammaire, pour lesquels les valeurs sont bien connues mais les formes sont malmenées (*l'accident que*

je vous parlais – une personne dont je connais son père). On peut l'étendre aussi aux fautes d'orthographe qui défigurent un texte, alors que le reste, contenu, vocabulaire, forme des phrases, est intéressant.

Que faire de ces observations ? Il me semble qu'il faut décider très clairement de ce qu'on veut étudier à tel moment et du temps qu'on veut y consacrer. L'expérience montre que, tant que l'on n'a pas développé un enseignement efficace de ces "points fragiles", il vaut mieux ne pas les sanctionner et ne pas immobiliser le reste de l'enseignement de la langue. Pour certains adolescents dont les textes écrits étaient jugés "illisibles", nous avons mis au point des "normalisations" : nous avons réécrit leurs textes, sans en changer le contenu, mais en y mettant une bonne orthographe, une ponctuation et des alinéas : du coup les enseignants les ont acceptés et les élèves eux-mêmes ont été rassurés sur leurs capacités à écrire. Nous avons en somme joué le rôle de "secrétaires", pour laisser le temps aux rédacteurs maladroits de traiter d'autres difficultés.

- Quelques pistes pour améliorer les compétences

Les pistes que je signale ici ont été vérifiées par des expériences précises, menées avec certains enseignants ; elles ne sont sans doute pas valables pour tous les élèves et dans n'importe quelles circonstances. Nous savons combien, pour tirer parti de l'expérience des autres, le travail d'adaptation est à chaque fois important.

Comme il n'est pas commode de mesurer les capacités d'après des situations de parole spontanée, nous avons mis au point d'autres stratégies d'observation et en particulier celles des parodies. Des enseignants qui connaissaient bien leurs élèves leur ont suggéré de "parler comme Untel ou Untel". Nous avons obtenu des résultats assez étonnants, dans lesquels les élèves montraient souvent une observation fine des façons de parler autour d'eux, même quand c'était avec des contenus naïfs et parfois cocasses. Je citerai ici quelques exemples qui nous ont beaucoup appris sur leurs façons de créer des formes de langage tout en les copiant :



- la parodie des *dames snobs* faite par des fillettes de 9-11 ans. Les dames snobs sont au restaurant ; elles harcèlent la serveuse, posent des questions avec inversion, font des négations avec des *ne* et elles commandent "des œufs d'esturgeon, deux s'il vous plaît" ;
- la parodie des informations télévisées faite par des enfants de 11 ans à 12 ans, avec des différences de style très grandes selon qu'il s'agit de météo, d'interviews de vedettes ou de faits divers ;
- la parodie d'un patron de centre commercial, aux prises avec un architecte et des avocats qui s'inquiètent des glissements de terrain, faite par des adolescents de 16 ans des quartiers nord de Marseille.

Pour développer la qualité de la lecture et de l'écriture, d'autres pistes sont à inventer. Il semble très important de travailler sur la lisibilité des ouvrages scolaires. Les expériences menées en France et dans d'autres pays enseignent qu'il faut distinguer entre lecteurs experts, lecteurs peu experts, lecteurs maladroits et très maladroits. Pour les lecteurs peu experts, il existe un schéma de phrase écrite beaucoup plus facile à lire que tous les autres, c'est celui qui enchaîne :

sujet + verbe + complément.

Tout ce qui vient s'intercaler entre le sujet et le verbe, entre le verbe et le

complément ou entre le début de la phrase et le sujet, forme obstacle. Les obstacles les plus difficiles à surmonter sont, pendant longtemps, les phénomènes qui interrompent le déroulement attendu : les parenthèses et les appositions. Il y en a malheureusement beaucoup dans les ouvrages scolaires. Ce qui peut faire obstacle aussi, c'est une densité trop forte de vocabulaire inconnu. Il est indispensable de mesurer combien de vocabulaire nouveau on peut introduire dans un texte donné, et sous quelle forme.

Lorsque les éditeurs scolaires se sont inquiétés de ces questions de lisibilité, ils l'ont fait trop souvent sans expérimentation préalable. Lorsque nous sommes allés consulter des représentants de la profession, certains nous ont dit qu'il fallait à leur avis des phrases très courtes de moins de 10 mots (ce qui est assez terrible à lire !) ; d'autres nous ont dit qu'ils supprimeraient le passé simple des livres d'histoire parce que les enfants ne le connaissent plus (ce qui est une hérésie !). Un linguiste britannique très connu, David Crystal, qui s'est occupé de certaines difficultés scolaires, en est même venu à créer lui-même une maison d'édition, avec des textes de divulgation scientifique écrits selon ses vœux.

La question des "bons modèles" surgit lorsqu'il s'agit de l'entraînement aux textes écrits. Les instituteurs de la République avaient eux-mêmes rédigé des textes modèles pour la rédaction, dans les années 1880-1890, dès que cet exercice avait été inscrit dans le programme des écoles. Aujourd'hui, peu de gens semblent avoir proposé des modèles et le besoin s'en fait pourtant sentir dans de nombreuses situations. Comment souhaite-t-on qu'écrivent des enfants de 12 ans pour raconter un

événement ou pour décrire une expérience ? Les écrivains sont-ils encore de bons modèles qu'on peut proposer de copier ? Ou est-ce plutôt du côté des scientifiques qu'il faut chercher ? Qui fournirait aujourd'hui la vingtaine de pages modèles que l'on pourrait proposer comme instrument d'enseignement ?

Conclusion

Beaucoup de connaissances sur la langue sont actuellement disponibles mais il semble qu'elles soient peu utilisées dans l'enseignement. Pendant longtemps, la grammaire et le vocabulaire ont été l'affaire des littéraires et la réflexion sur la langue affaire de philosophes. Aujourd'hui les scientifiques s'en sont emparés : ce sont les informaticiens qui s'intéressent le plus aux problèmes de langage, ne serait-ce qu'avec le Traitement Automatique du Langage (TAL), qui développe quantité d'outils. Ce sont des scientifiques qui demandent régulièrement des changements dans l'orthographe de la langue. Les mathématiciens s'inquiètent de la lisibilité des manuels proposés aux élèves ; des physiciens et des chimistes s'intéressent à la façon de rendre leurs textes plus accessibles. Des linguistes ont publié des ouvrages tenant compte de tous ces nouveaux développements. Il serait très intéressant de savoir lesquels peuvent être utiles pour des enseignants.

Nos sages disaient : "Le monde repose sur l'haleine des enfants qui étudient". Nous savons qu'une partie de l'étude dépend de la langue. ■

Claire Blanche-Benveniste

Quelques références

- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français, du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Yaguello, M. (2003, dir.). *Le Grand Livre de la langue Française*. Paris : Seuil.
- Orthonet : consultation pour l'orthographe, la correction grammaticale, les dictionnaires [<http://orthonet.sdv.fr>].
- DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France [www.dglflf.culture.gouv.fr].