

ESQUISSE DE LA DIDACTIQUE DU LANGAGE

Mostafa CHEBBAK

Exergue

«La parole soulève plus de terre que le fossoyeur ne le peut.»

René Char, cité par **Heidegger** in «Acheminement vers la parole»; Gallimard/Tel, Paris 1981, p. 8.

«La maîtresse d'école ne s'informe pas quand elle interroge un élève, pas plus qu'elle n'informe quand elle enseigne une règle de grammaire ou de calcul. Elle «enseigne», elle donne des ordres, elle commande (...). L'unité élémentaire du langage - l'énoncé-, c'est le mot d'ordre (...). Les mots ne sont pas des outils; mais on donne aux enfants du langage, des plumes et des cahiers, comme on donne des pelles et des pioches aux ouvriers. Une règle de grammaire est un marqueur de pouvoir, avant d'être un marqueur syntaxique.»

Deleuze et Guattari, in «Capitalisme et schizophrénie», tome II «Mille plateaux», Edit. Minuit Paris, 1980, pp. 95-96.

Soulignons, de prime abord, que la question du langage gagne de plus en plus de terrain dans l'espace du savoir contemporain. Le développement de la linguistique, l'ethnologie et la psychanalyse (surtout dans sa version lacanienne) vient renforcer cette simple constatation et donner, à juste titre pleine raison à Michel Foucault qui a su, non sans succès, nous sensibiliser à cet «être du langage» qui dessine déjà, pour toute modernité

«l'horizon d'une nouvelle pensée et d'un nouveau savoir»(1). Et notons, ensuite, dans le même sens, mais pour des raisons plutôt idéologiques qu'épistémiques, que les minorités culturelles et ethniques tendent à tenir le champ linguistique pour un lieu spécifiquement adéquat et largement efficace pour toute revendication de la différence.(2)

En revanche, ce texte tend principalement, et dans une perspective beaucoup plus restreinte et donc moins prétentieuse, à indiquer le **lieu** à partir duquel la problématique concernant exclusivement la **didactique** du langage, peut être posée. C'est-à-dire que toute recherche, dans ce domaine, doit avant tout et sans fard ni alibi, tenir compte des caractères cognitifs et existentiels du langage.

Cette affirmation étant établie, l'esquisse de ce qu'on aurait la tentation de formuler en termes de «problèmes» de la didactique du langage, ne peut prouver sa justesse, ni même sa crédibilité, que si les causes desdits «problèmes» cessent d'être réduites, purement et simplement, aux potentialités matérielles et pédagogiques du cours linguistique, pour être ramenées à leur propre conjoncture théorique : celle qui conçoit le langage comme **entité différentielle** extrêmement complexe, puisque détenant une conception du monde, un système de valeurs et une certaine manière d'être. Le langage est, dans ce sens, l'espace privilégié où se logent et voisinent toute une série hétérogène, et pourtant complémentaires, de conceptions et de comportements, de visions et de tempéraments, puisqu'il est traversé et profondément constitué d'un ensemble extraordinairement diversifié de facteurs individuels et collectifs, culturels et idéologiques, épistémiques et moraux.

Il paraît donc que l'approche du langage dans sa dimension théorique différentielle exige une triple démarche :

- tout d'abord, il faut reconnaître «le rôle formateur du langage dans les opérations de l'esprit»; c'est-à-dire dans la création d'une conception du monde;
- ensuite, il faut tenir compte de l'unité organique qui existe entre le langage et la communauté qui le parle, d'une part, et la culture qu'il exprime, d'autre part;
- enfin, il faut mettre en relief l'activité de communication et donc d'information au sein d'une même langue;

(1) Foucault (M), **Les mots et les choses**, Paris 1979, p.395. Voir notamment les fameux chapitres IX et X.

(2) Nous nous contentons de renvoyer le lecteur, à cet égard, aux recherches et articles publiés dans les revues ou journaux :

— Esprit, n° 11 nov. 1962.

— Les temps modernes : Minorités nationales en France n° 324, 325, 326, août-septembre 1973.

— Les Temps Modernes «Du Maghreb, n° 375 bis, oct. 1977.

— Le Monde (quotidien) : «La revendication culturelle berbère» 18 avril. 1980, p 3

Nous allons, maintenant, limiter notre approche à cette dernière démarche, en nous contentant de renvoyer le lecteur aux travaux qui ont été réalisés au sein des deux autres (3).

Schématiquement, nous pouvons résumer les théories qui essaient de rendre compte de l'activité du langage et de formuler, d'une façon systématique, un appareil explicatif sur les possibilités de son acquisition et son apprentissage, en deux essentiellement : l'innéisme représenté, et rigoureusement défendu, par Chomsky et Fodor et le constructivisme dont le précurseur est Jean Piaget avec son école de Genève.

En effet, fidèle à une tradition rationaliste qui s'étend de Descartes et Leibnitz à Kant, Chomsky soutient l'hypothèse selon laquelle tout énoncé linguistique (ce qui veut dire dans la perspective plus large du rationalisme) : toute structure cognitive est essentiellement immanente (4) de l'activité créatrice du sujet parlant (ou pensant). Il est vrai que Chomsky essaie, avec sa rigueur de bon rationaliste, d'éviter tout malentendu à cet égard, en soulignant que le sujet parlant dont il décrit l'activité est bien un «locuteur auditeur idéal» : «la théorie linguistique a affaire fondamentalement à un locuteur auditeur idéal, inséré dans une communauté linguistique complètement homogène, connaissant sa langue parfaitement et à l'abri des effets grammaticalement non pertinents tels que limitations de la mémoire, distractions, glissements d'attention ou d'intérêt ou erreurs dans l'application de sa connaissance de la langue dans la performance» (5).

Seulement, il faut attirer l'attention sur le fait que les dernières recherches de Chomsky dépassent bel et bien les simples argumentations spéculatives, pour s'ouvrir sur la possibilité d'expliquer, scientifiquement, le phénomène linguistique à partir d'un programme génétique universellement commun à l'espèce humaine.

Nul étonnement donc, si nous avons pu relater un rapprochement net entre le projet de Chomsky et les travaux entamés en biologie moléculaire, lors du débat qui a eu lieu à l'abbaye de Royaumont, autour de Piaget et Chomsky avec la participation des deux grands spécialistes de la biologie moléculaire : Jacques Monod et François Jacob (6).

C'est justement ce rapprochement qui situe et trace une ligne de démarcation entre Piaget et Chomsky. Car, rien n'est plus écarté par le maître de l'épistémologie génétique que l'hypothèse suivant laquelle toutes les normes cognitives (y compris les énoncés linguistiques) peuvent

(3) Consulter notamment : Schaff (A), **Langage et connaissance**, Anthropos, Paris 1973 ; Chomsky (Noam), **La linguistique cartésienne**, Seuil, Paris 1974.

(4) Chomsky (N), op. cit.

(5) Chomsky (N), cité par Bourdieu (P) : «Ce que parler veut dire». Fayard, 1982.

(6) **Théories du Langage, Théories d'apprentissage** (le débat entre Piaget (J) et Chomsky (N)), le Seuil, Paris 1982, pp34-35.

être réduites, purement et simplement, à un programme génétique inhérent à la structure organique ou biologique de l'espèce humaine. Soutenir une telle hypothèse, c'est faire un retour, et donc une régression épistémologique, aux thèses du rationalisme innéiste. C'est dire, en bref, que l'environnement joue un rôle fondamental dans la constitution des compétences cognitives et les performances linguistiques du sujet.

Or, en jetant un bref aperçu sur les grandes périodes du développement cognitif de l'enfant (à savoir le stade sensori-moteur, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles), on finit par comprendre que Piaget ne conçoit aucun partage entre le processus cognitif de l'enfant. Néanmoins, nous savons que ce processus constitue une activité d'«adaptation» qui se meut entre deux pôles : le premier étant «l'assimilation» comme «action de l'organisme sur les objets qui l'entourent» (7); le deuxième est «l'accommodation», comme «**action du milieu sur l'organisme**» (8). Il en découle que l'acquisition d'un dispositif linguistique et sémiotique par le sujet ne peut se réaliser effectivement, que par le biais de ce processus d'adaptation bidimensionnel. D'ailleurs, les travaux de Piaget et de son équipe essaient, laborieusement, de le prouver depuis presque un demi-siècle. Piaget le note en effet en affirmant : «Cinquante années d'expériences nous ont appris qu'il n'existe pas de connaissance résultant d'une simple enregistrement d'observations sans une structuration due aux activités du sujet. Mais il n'existe pas non plus (chez l'homme) de structures cognitives **a priori** ou innées» (9).

Quatre recherches fondamentales essaient de dégager minutieusement les rapports qui lient les fonctions symboliques ou sémiotiques à la représentation ou la pensée chez l'enfant. (10).

Sont dites «fonctions sémiotiques» toutes les activités qui tendent à désigner un objet, une classe d'objets ou même un concept ou une signification par autre chose. Ce qui fait dire aussi, qu'un tel objet (chose, ensemble de choses ou, à un certain degré d'abstraction, signification ou conception...) est **signifié** par un **signifiant**.

Or, en suivant sans relâche le processus cognitif de l'enfant, Piaget finit par distinguer trois séries de signifiants essentiels : les **indices**, les **symboles** et les **signes**.

L'indice est la **trace** qui signale la présence d'une chose ou d'une personne : la jambe de la poupée est un indice de la poupée; elle est donc le

(7) Piaget (J), **La psychologie de l'intelligence**, Armand Colin, Paris 1947, p. 13.

(8) Ibid p. 13.

(9) **Théories du langage, théories d'apprentissage**, op. cit. p. 53.

(10) Piaget (J)-**La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1949 (1ère édit.) 308 p.

— **La psychologie de l'enfant**, PUF, 1966, 126 p.

— **L'image mentale chez l'enfant**, 1966, 461 p.

— **Mémoire et intelligence**, PUF, 1968, 487 p.

signifiant qui désigne un signifié, la poupée; les pas de la mère constituent eux-aussi un indice signifiant, un signifié, la présence de la mère. Plus encore l'indice peut déclencher les mêmes réactions que l'objet lui-même (prendre la jambe pour prendre la poupée entière, sucer à vide en attendant le repas lui-même). (11).

Le **symbole** est défini par Piaget comme un signifiant «impliquant un lien de ressemblance entre le signifiant et le signifié»(12). La fonction symbolique se manifeste chez l'enfant dès les premières productions iconiques (images, dessins) ou jeux symboliques (faire de la poupée une mariée, du caillou un bonbon, du bâton un fusil...). Seulement, le symbole est, le plus souvent (plus précisément dans le stade des opérations concrètes) égocentrique. Car, voulant à tout prix donner à sa production iconique une signification ou à ses jouets un rôle, l'enfant fait des symboles ce qu'il a déjà fait des indices : il les rend **personnels**. Une objection s'impose tout de même : il existe des symboles collectifs, qui ne peuvent en aucun cas être remplacés par d'autres. Saussure insiste sur ce fait en écrivant : «le symbole a pour caractère de n'être jamais tout à fait arbitraire ; il n'est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié. Le symbole de la justice, la balance, ne pourrait pas être remplacée par n'importe quoi, un char, par exemple» (13).

C'est là une objection légitime qui touche le point crucial de notre sujet: l'éducation, c'est-à-dire tout court que le symbole universel ou collectif ne devient opérationnel pour l'enfant qu'une fois intériorisé par les **effets** ou les **actes** de l'éducation. Et c'est dans ce sens que la question la plus décisive qui se pose à tout appareil scolaire est celle-ci : dans quelle mesure l'éducation tient-elle compte des potentialités cognitives et linguistiques de l'enfant, et n'impose-t-elle pas des structures plus puissantes, et donc absolument hors d'acquisition?

C'est à notre sens, la question qui **dégage** et **engage** l'avenir de tout l'appareil éducatif.

Le **signe** se manifeste enfin comme un signifiant entièrement indépendant du signifié et, par conséquent, arbitraire et conventionnel, parce qu'il s'inscrit dans une structure d'échange sémiotique collective : langage, écriture, données mathématiques...etc.

«Le signe requiert donc la vie sociale pour se constituer, tandis que le symbole peut être élaboré déjà par l'individu seul (comme les jeux des petits enfants)» (14).

Il y a, sans doute, comme un processus de récupération de l'armature linguistique de l'enfant par le système de socialisation qu'impose la vie

(11) Piaget (J), **Mémoire et intelligence**, op. cit. pp. 13-14.

(12) Piaget (J), **Psychologie de l'intelligence**, op. cit. p. 149.

(13) Saussure **Cours de linguistique générale**, Paris, 1915 (1ère édition). p.101.

(14) Piaget (J), **Psychologie de l'intelligence**, op.cit. p. 149.

collective. Et certainement ce processus qu'il faut questionner maintenant, car nous constatons, il est vrai, et avec beaucoup plus de lucidité, que le problème du langage n'est pas forcément et absolument d'une nature psychologique ou épistémique, mais sociale et idéologique. C'est-à-dire que le langage ne touche pas exclusivement aux performances cognitives, mais traduit subtilement les racines sociales, culturelles et disons le tout de même, libidinales. (15).

De cette conclusion découle la nécessité de faire appel à une sociologie du langage qui nous permettra, grâce à Roland Barthes, d'éclairer cette profonde identification qui existe entre «le signifié de connotation» et «l'idéologie». Roland Barthes affirme, à juste titre, que «l'avenir est à une linguistique de la connotation, car la société développe sans cesse, à partir du Système premier que lui fournit le langage humain, des systèmes de sens seconds» (16).

Poursuivant cette ligne rigoureusement inaugurée par **Mythologies** (1957) et **Système de la mode** (1967), Pierre Bourdieu nous propose aujourd'hui une «économie des échanges linguistiques». C'est dans ce sens, justement, qu'il estime que la linguistique dans sa portée formelle «escamote la questions des conditions économiques et sociales de l'acquisition de la compétence légitime» (17).

Ceci, parce que le marché linguistique est marqué ou traversé par un **partage** entre la langue légitime ou **officielle** et les langues illégitimes ou **simples dialectes** «rejetés à l'état de «jargon» et de «charabia» (comme disent les annotations marginales du maître)» (18).

Si ce partage existe réellement, c'est qu'en effet il est associé et corrélativement lié à l'institution de l'école : «C'est sans doute la relation dialectique entre l'école et le marché du travail ou, plus précisément, entre l'unification du marché scolaire (et linguistique), liée à l'institution de titres scolaires dotés d'une valeur nationale» (19).

C'est suivant cette perspective qu'on est enfin arrivé au point nodal : «comme la sociologie de la culture, la sociologie du langage est logiquement indissociable d'une sociologie de l'éducation» (20).

On peut établir, grosso modo, la carte linguistique du Maroc à partir de cette remarque d'un chercheur linguiste marocain : «Comme toutes for-

(15) C'est-à-dire, tout juste, combien le besoin de la psychanalyse est, à nos yeux, pressent. L'impact de l'ordre symbolique sur le sujet fait du langage de celui-ci le lieu où se joue, se trame et se décide tant bien l'avenir d'un corps ou d'un désir, que celui d'un esprit ou d'un savoir.

(16) Barthes (R), **Eléments de sémiologie**, in **Le degré zéro de l'écriture**, Gonthier Paris, 1965, p.164.

(17) Bourdieu (P) **Ce que parler veut dire**, Fayard, Paris, 1982, p. 25.

(18) Ibid, p.33.

(19) Ibid, p.33.

(20) Ibid, p.53.

mations sociales, la formation marocaine est profondément hétérogène» (4) Tenant compte exclusivement de l'hétérogénéité «symbolique» (qui renvoie, il est vrai, objectivement à une hétérogénéité plus profonde, c'est à dire «matérielle»), nous pouvons délimiter les «ordres symboliques» qui gèrent les Marocains comme êtres parlants en cinq idiomes essentiels : l'arabe écrit, le français, l'espagnol, l'arabe marocain avec ses dialectes régionaux et la langue tamazight avec ses trois composantes : le tachelhit, le tamazight et la tarafit.

C'est dans le cadre de ce complexe linguistique et culturel qu'un certain langage se professe à l'école. Nous allons, maintenant, décrire ses difficultés et spéculer sur son avenir.

Le langage entre maître et élève

Il faut le reconnaître, malgré les tentations de la théorie : nous ne pouvons penser les modes de communication linguistique entre enseignant et enseigné, sans les réduire à leur cadre institutionnel qui est l'école. Cette réduction rend possible, à nos yeux, une analyse adéquate des interactions qui existent entre enseignant et enseigné. Lasswell résume, à juste titre, cette manière d'analyser le caractère institutionnel du langage dans la question suivante : «Qui dit quoi, par quel canal, à qui et par quels effets ?».

Poser la question en ces termes, c'est faire appel à une analyse des éléments qui constituent les phénomènes de communication linguistique. Ces éléments sont, dans le cadre de l'école et comme nous venons de le rappeler, les **enseignants et les enseignés**.

Or, puisque l'école, comme institution, répond à un certain ordre d'organisation qui définit le rôle de chacun des partenaires, nous allons suivre quant à nous, l'ordre suivant : d'abord les enseignants, ensuite les enseignés.

Les enseignants

Il serait erroné de les prendre pour de simples intermédiaires ou intercesseurs entre le langage qu'ils ont la responsabilité de transmettre et les élèves qu'ils ont la tâche d'instruire. Réduire le rôle des instituteurs à une simple passerelle (évanescence certes puisque fonctionnelle) qui lie les élèves à la langue qu'ils apprennent, c'est faire abstraction du caractère spécifiquement culturel de l'enseignement des langues, d'une part, et des sensibilités ou prises de positions (cognitives, morales ou idéologiques) qu'un tel enseignement crée et anime (sinon réveille tout simplement) aussi bien chez l'enseignant que l'enseigné, d'autre part.

Ainsi, faut-il distinguer entre deux catégories d'enseignants des langues

- les uns **appartiennent** à la langue qu'ils enseignent ;
- les autres **ne lui appartiennent pas**.

Il va sans dire que l'appartenance ou la non appartenance à la langue enseignée entraîne des influences différentes elles aussi. Seulement, et à mieux penser le problème que suscite une telle différence, il ne faut en aucun cas reléguer le fait que l'appartenance du professeur à l'une ou à l'autre des catégories ne fait pas acte d'un choix préalable et « libre », mais se trouve subtilement et rigoureusement préparé par une situation objective qui s'impose (21)

Ceci étant soulevé, nous passons à l'analyse des deux catégories :

• **Première catégorie**

Si l'enseignant appartient à la langue qu'il a pour tâche d'enseigner il devient, par le biais de cette appartenance, non seulement le modèle plus ou moins réussi d'un tel enseignement, mais aussi et surtout, le **reflet** et le **témoin** même de l'ensemble des normes cognitives et des valeurs culturelles que détient la langue qu'il a la charge d'enseigner.

Dans ce cas, l'enseignant n'est pas tout à fait distant de l'objet de son enseignement. Il est partie intégrante. Ce fait engendre des difficultés. Thévenin les a résumées dans deux schémas :

«Le premier montre comment chacun des partenaires se trouve culturellement défini par sa société d'appartenance»(22)



Fig. 1. Première situation : appartenance culturelle de chaque partenaire dans le cas d'un enseignement donné par un professeur envoyé hors de son pays. («C» = culture).

«Le deuxième schéma montre comment (...) en effet la rencontre ne

(21) Là aussi il faut souligner le caractère culturel et existentiel du langage, pour ainsi dire, ne pas réduire la tâche de l'enseignant des langues à un simple rôle fonctionnel. L'enseignant des langues, comme tout enseignant d'ailleurs, n'est pas un fonctionnaire ; il ne transmet pas des messages linguistiques comme le standard transmet des messages téléphoniques.

(22) Thévenin (A.), **Enseigner les différences**, Etudes vivantes, Paris, 1980, p. 76.

peut être supposée se réaliser dans une sorte de lieu neutre, de *no man's land culturel*» (23).

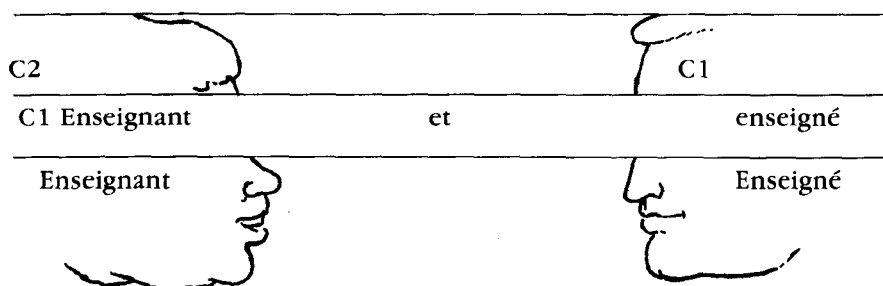


Fig.2. En réalité, relations d'appartenance et relations d'existence quotidiennes se mêlent étroitement.

Deuxième catégorie

Désormais, dans le cas où l'enseignant n'appartient plus à la langue qu'il enseigne, il apparaît plutôt comme un simple médiateur ou, comme le remarque justement Thévenin, «un initiateur au second degré» (24). Or, même si beaucoup d'auteurs risquent, à son propos, le terme d'«interprète» parce qu'il participe à l'enseignement qu'il effectue autant par le savoir que par l'existence, nous pouvons suivre ce raisonnement jusqu'à dire que le mode d'enseignement effectué par l'enseignant appartenant à cette deuxième catégorie n'est ni plausible ni adéquat : le rôle de l'enseignant est exclusivement réservé à l'**information** (et non à la formation), caduque et figée à propos de quelques données alphabétiques et syntaxiques d'une langue.

Dans ce cas, ces difficultés rencontrées ne sont pas distinctes de celles rencontrées par l'élève : les deux partenaires souffrent de la distance et de l'écart (plutôt existentiels) qui les séparent de l'objet de leur enseignement. Ce n'est pas hasardeux, d'ailleurs, ni oiseux, de remarquer que les professeurs des langues vivantes dans les pays européens effectuent le plus souvent des excursions, des voyages organisés en groupe ou à caractère individuel, pour mieux s'initier à la langue qu'ils enseignent. Une objection est pourtant possible : tenir l'enseignant pour seul responsable de l'inadéquation totale de l'enseignement d'une langue qui lui est étrangère, c'est faire abstraction des éléments généraux qui influencent un tel enseignement. C'est une objection légitime.

En effet, les éléments généraux qui entrent en jeu déterminent le profil de l'enseignant en général, et celui des langues en particulier. Un récent rapport sur la formation des enseignants résume ces éléments généraux

(23) Ibid., p. 76.

3. Certaines naissent d'une expérience particulière, en «l'occurrence le plus souvent dramatiques» ;
4. Ou, tout simplement, d'une imitation ou adoption d'attitudes données au préalable par l'entourage (26).

Tous les élèves, à tous les niveaux, peuvent donc avoir une attitude vis-à-vis d'une langue enseignée, même si elle ne leur est pas, au niveau national, étrangère. Mais il serait erroné et illusoire de croire qu'une telle attitude n'est, en fait, qu'une réaction passagère et isolée qui exprime, tout simplement, une mauvaise adaptation psychologique et cognitive naturelle et saine. Au fond, et à l'encontre de toute explication psychologique et épistémologique, une telle attitude exprime, en filigrane, l'existence d'une idéologie implicite ; «Eyssenck, comme le note Thévenin, a essayé de symboliser cette structure par niveau des opinions et des attitudes au sein d'un groupe ou d'une personne» (27). D'où le schéma suivant :

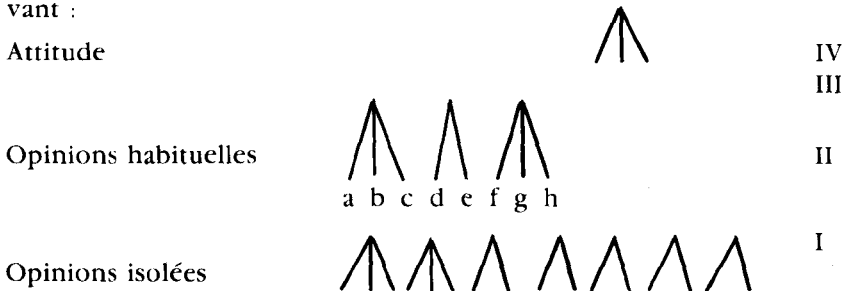


Fig.4. Structure des opinions et des attitudes d'après Eyssenck.

Conclusion

Ce survol nous a enfin rendu à l'évidence suivante : le langage ne peut pas constituer un espace «neutre», et sa didactique n'est toujours pas si simple qu'on le pense, elle est même la chose qui demande le plus d'esprit. Alors, force est de constater que l'avenir du cours linguistique ne peut en aucun cas prétendre à la réussite ou, du moins, à la crédibilité que si :

— tout d'abord, on établit le réseau entre le dialecte courant qui gère le monde quotidien et le langage codé de l'école, et ceci en reconnaissant aux dialectes populaires le statut de véhicules ou d'habitus de cultures populaires ;

— ensuite, on affirme le rapport qui existe entre le langage et la connaissance, «le langage ne se contente pas d'aller d'un premier à un second, de quelqu'un qui a vu à quelqu'un qui n'a pas vu, mais va nécessairement

(26) Allport, in *Enseigner les différences*, p. 84.

(27) Ibid., p. 85.

d'un second à un troisième, ni l'un ni l'autre n'ayant vu» (28). Et c'est dans ce sens qu'il est reçu comme effet de pouvoir, c'est-à-dire comme ordre et «non communication d'un signe comme information» (29).

— enfin, il faut restreindre l'ombre d'un «maître-repère», pour que s'ouvre de plus en plus librement la performance linguistique (et donc cognitive) de l'élève.

On tiendra, sans doute, ces propositions pour aventureuses, parce que basées sur de simples constatations spéculatives. Que l'on s'entende bien : toute proposition de changement constitue, à coup sûr, dans l'état actuel de notre expérience éducative, un rêve très pieux ; mais, demeure tout de même possible. Le langage n'est-il pas, au juste, le lieu privilégié où se trame et se profile l'horizon de tous nos possibles ?.

