

Parler, lire, écrire... enseigner

Déconstruire les représentations de la « bonne langue »

Je voudrais montrer ici combien les représentations de la langue – celle que l'on « doit » apprendre, celle qu'il « faut » enseigner – constituent un élément fondamental à travailler avec les apprenants, parce que tout l'apprentissage en est affecté. Les recherches que j'ai menées¹ avec des adultes qui n'avaient jamais été scolarisés et avec d'autres, les « échoués de l'école », m'ont révélé à quel point cette notion de « bonne langue », que nous partageons tous peu ou prou, constituait un obstacle à l'apprentissage de l'écrit, en particulier pour la grande majorité des apprenants, et plus largement pour toute une catégorie sociale d'individus.

J'ai aussi pu constater, dans ma longue expérience de formatrice, qu'en faisant changer ces représentations, on faisait évoluer *l'image de soi* de l'apprenant et son *rapport au savoir*.

Par Anne TORUNGZYK

¹ *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire*, L'Harmattan, 2000 ; *Un autre regard sur les « illettrés ». Représentations, apprentissage et formation*, L'Harmattan, 2011.

Quelle est la « bonne langue » ?

On apprend à parler dans sa famille, on apprend à lire et écrire à l'école. Une vérité à avoir constamment à l'esprit, car elle est présente dans toutes les représentations, individuelles et collectives, sur la langue : pour ceux qui apprennent comme pour ceux qui enseignent. Entre ces deux apprentissages, un gouffre : il semble qu'il n'y ait aucun lien.

Langue maternelle, parole donnée et reçue dans le cocon familial, dénominations premières des choses et des personnes, porteuse de tout l'affectif et des premières expériences de communication du petit enfant avec ses proches... Langue orale si « naturelle » que l'on oublie qu'il nous a fallu l'apprendre, tant elle paraît spontanée, évidente, « simple » et comme enfantine, primitive en quelque sorte... Et, pour toutes ces raisons, dévalorisée par ses locuteurs et par toute la société – en tout cas tant qu'elle reste orale. Ce que l'on sait en apparence sans l'avoir appris, sans qu'on nous l'ait enseigné, mérite-t-il d'accéder à la dignité d'un savoir ?

La bonne langue, c'est le français

C'est particulièrement vrai dans les représentations des immigrés et de leurs enfants bilingues : je me souviens que certains d'entre eux, pour qui je représentais le Savoir, arrivaient difficilement à croire que je ne parlais ni ne comprenais l'arabe !

L'enfant d'immigré, lorsqu'il arrive à l'école, accède, à ses yeux et aux yeux de tout son entourage, au monde du savoir. *En français*, la langue de l'écrit. « *C'est les lettres qui nous apprennent à parler*, affirme Abdel, qui s'exprime en français remarquablement, tandis qu'il n'arrive pas à apprendre à lire. *Apprendre à parler, c'est quand on lit une phrase au tableau. C'est ça qui me donnait la parole. (...) Un enfant, il sait dire A, BA... Il parle doucement. Il prend de la bouche de sa mère les mots... Après, il va à l'école et il apprend à lire... »*

La langue d'origine, inconsciemment, n'a souvent pas le statut de langue. C'est le balbutiement du petit enfant, ou une langue béquille de communication avec les parents. « *Toute petite, je me souviens de moi pensant en*

français, dit Nadia. Le français, c'était la langue du dehors, de l'école, la langue de communication avec les autres. L'arabe, on le parlait pour combler l'incompréhension entre les parents et nous. » La langue d'origine est donc celle des ignorants, de ceux qui ne « réfléchissent » pas. La « vraie » langue, c'est le français, que l'on apprend par le truchement des lettres. Pour ceux qui apprennent, mais aussi pour ceux qui enseignent !

Le bilinguisme des immigrés et de leurs enfants est le plus souvent considéré comme *un obstacle* à l'apprentissage de l'écrit. Un enfant ou un adulte bilingue anglophone ou germanophone est vu, au contraire, comme quelqu'un qui a un indéniable atout : on n'a pas l'idée que sa langue d'origine puisse être un obstacle à l'apprentissage. Un arabophone « des cités », si. Même s'il parle couramment le français, il lui faut « corriger » sa langue, « surmonter » son bilinguisme, voire effacer sa langue maternelle pour accéder au « bon français ». J'ai entendu des enseignants conseiller avec force aux parents de parler français à la maison, pour faciliter les apprentissages scolaires de leurs enfants. Ce faisant, ils dévalorisent la langue maternelle et familiale de l'enfant, le français étant désigné comme la seule langue légitime susceptible de transmettre le savoir.

Cette représentation constitue une déchirure profonde entre l'enfant et ses parents, ses proches, sa culture d'origine. Elle l'empêche de construire une identité positive, d'acquiescer cette confiance en soi indispensable à la réussite. Pour certains, que j'ai côtoyés, apprendre à lire et à écrire constituait, inconsciemment, une espèce de trahison vis-à-vis de leur famille. L'écrit demeurait inaccessible car il n'existait aucun « pont » entre leur langue maternelle et la langue de l'école que l'on prétendait leur imposer.

La bonne langue, c'est une langue étrangère

Mais le gouffre entre la langue maternelle et la langue de l'école existe également pour beaucoup d'enfants dont la langue maternelle est le français, mais un français très éloigné de celui qui est socialement reconnu comme légitime : l'école enseigne une matière nommée « le français », c'est-à-dire l'écrit ! À l'oral comme à l'écrit, l'enseignant « corrige » les formulations

« fautives », régionales, populaires, « familières », non conformes à ce qui est considéré comme du « bon français ». C'est à dire du français proche de l'écrit. La parole spontanée de l'enfant n'a de valeur que si elle révèle le niveau culturel d'une famille où se pratique la « bonne langue » : celle des élites. Cette représentation est en effet intimement liée au *statut social* des locuteurs : Bourdieu et Passeron² ont montré le rôle fondamental de « violence symbolique » que joue la langue dans le mécanisme de pouvoir héréditaire des élites sur les dominés.

Cette hiérarchie des langues est inculquée par l'école et la société tout entière. C'est pourquoi elle est intériorisée par les individus dès l'enfance, et subsiste pendant toute leur vie d'adulte. *« J'ai du mal à parler devant les gens, j'ai comme un blocage : j'ai peur de faire des fautes en parlant ! » « Je cherche les mots dans le dictionnaire, les mots qu'ils emploient les gens de la haute société... » « Quand je parle à quelqu'un en diplomatie, les mots ne me viennent pas tout de suite. En sachant lire et écrire comme il faut, ça va m'aider pour parler. Dans la lecture et l'écriture, y a tout ! »*

Derrière cette conviction qu'il faut apprendre à parler en « bon français » se fait jour le sentiment que la langue que l'on parle dans la vie quotidienne est mauvaise, bâtarde, qu'elle trahit l'ignorance, le faible niveau culturel du locuteur..., c'est-à-dire avant tout *son origine sociale* vécue comme inférieure³. Les corrections par lesquelles les enseignants – en toute bonne foi – s'attachent à enseigner la « bonne langue », en corrigeant la « mauvaise », viennent confirmer ce jugement social négatif, enraciné dans la subjectivité des sujets qui s'expriment : il y a une seule forme de français légitime à laquelle tous les locuteurs doivent se conformer.

Cela a des conséquences graves sur l'image que l'individu a de lui-même et donc de ses possibilités d'apprentissage. Car dévaloriser la langue de

² Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 1970 ; Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1990 ; Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, 2001.

³ Il n'y a pas que l'origine sociale qui participe à un complexe d'infériorité linguistique. Celui-ci peut concerner une collectivité, comme cela semble être le cas de Belges en situation d'insécurité linguistique par rapport au français : certains Français se permettent de reprendre des Belges de même milieu social qu'eux parce qu'ils ne parleraient pas le « bon français ».

quelqu'un, enfant ou adulte, c'est dévaloriser ce qu'il est, ce que sont ses proches, ses amis, son milieu, son rapport au monde. La langue de l'enfant est intimement liée aux relations l'attachant à ceux qui lui ont donné la parole, qui lui ont transmis les mots. Intervenir pour corriger, interdire certains mots, certaines tournures, c'est bien souvent lui couper la parole, l'empêcher d'acquérir d'autres mots, de s'approprier peu à peu les différents registres de la langue adaptés à diverses situations. La « bonne langue » devient *une langue étrangère* : la langue de l'école, la seule que l'on puisse écrire.

La langue écrite, c'est l'orthographe

On en arrive aux représentations de l'écrit. Il y a, dans les représentations des adultes en formation (et de beaucoup d'enfants aussi), *un divorce total entre la parole et l'écrit* : la langue écrite est une langue totalement étrangère à la langue dans laquelle on s'exprime couramment. « *J'écris, ça va pas ! Il faut des mots qui sortent de l'ordinaire... La tournure de la phrase, les mots que je dis pas tous les jours (...) Il faut connaître les mots autres, on peut pas employer les mots qu'on dit tous les jours. Il faut des mots 'bien' !* » « *L'écriture, c'est mon problème : on dirait que j'écris comme je parle !* » Comment écrire lorsqu'on ne peut pas employer les mots avec lesquelles on s'exprime et on communique « tous les jours » ?

Il y a plus : l'écrit, pour beaucoup d'individus – et pas seulement les étrangers ou ceux qui ont échoué à l'école – se confond avec l'orthographe et la grammaire. C'est ce qu'on apprend prioritairement à l'école. Et la peur – la honte – de faire des « fautes » crée des blocages, pour certains insurmontables. « *Ah non, je sais pas écrire ! Non, je peux pas : je fais trop de fautes !* » On ne peut écrire que les mots dont on connaît l'orthographe. Cette représentation va très loin : beaucoup d'adultes (et d'enfants, j'ai pu le constater) n'ont pas conscience de la nature *phonétique* de notre écriture : les mots sont exclusivement des images à inscrire dans la mémoire. Si on ne les a pas enregistrés, il est impossible de les écrire. C'est ce que, dans mes recherches, j'ai appelé les représentations idéographiques de l'écrit, qui expliquent bien des échecs en lecture et en écriture. *Les mots écrits sont muets* – et d'autant plus

étrangers à ceux que l'on dit ! « *Je peux pas l'écrire, 'mari' : je sais pas comment ça s'écrit !* »⁴

La focalisation de l'enseignement scolaire en France sur l'orthographe et l'interdit portant sur une écriture phonétique expliquent cette représentation de l'écrit qui aboutit au sentiment de totale impuissance de celui qui fait des « fautes ». Aussi bien la nature des mots que leur forme, à l'écrit, relèvent exclusivement du savoir : il faut apprendre les mots d'une langue étrangère et en mémoriser les images pour pouvoir écrire.

La formation : une démarche de réconciliation

Toutes ces représentations de la langue constituent des obstacles majeurs à l'apprentissage qu'il me paraît indispensable de déconstruire. On ne peut pas apprendre à lire et à écrire si on n'a pas conscience que les mots écrits transcrivent, malgré les complications de l'orthographe, *les sons des mots parlés* – si on ne comprend pas que *l'on peut écrire sa parole*, la langue dans laquelle on pense, on réfléchit, on s'exprime, on communique avec les autres.

Il nous faut absolument *réconcilier l'apprenant avec sa langue*, parce que cette langue fait partie de ce qu'il est, qu'elle lui permet de s'exprimer et de communiquer, de penser, *à l'oral comme à l'écrit*. Le formateur doit d'abord *valoriser les langues d'origines* en s'y intéressant, en posant des questions : « *Y a-t-il un féminin et un masculin en arabe ?* » « *Comment marque-t-on le passé ?* » « *Comment dites-vous 'je travaille' et 'j'ai travaillé' ?* » Etc. Faire réfléchir les apprenants sur leur langue, la comparer au français, c'est leur faire prendre conscience que leur langue est une *vraie* langue, aussi légitime que le français. Elle a sa grammaire à elle. Elle est difficile à apprendre pour celui qui ne la possède pas. Mes efforts pour répéter un mot, une phrase en arabe (ou dans une langue inconnue de moi) faisaient pouffer mes stagiaires, mais les remplissaient également d'étonnement : moi qui était censée tout savoir, je ne parvenais pas à comprendre et prononcer les choses les plus simples !

⁴ On peut observer (voir les travaux d'Emilia Ferreiro sur l'évolution spontanée de la pensée des enfants sur l'écrit) que l'écriture phonétique constitue une étape fondamentale dans l'apprentissage de l'écrit, chez les enfants mais aussi, comme je l'ai constaté, chez les adultes analphabètes. Je m'appuie sur ces observations pour la partie concernant la formation (partie suivante de cet article).

C'est donc qu'elles n'étaient pas simples pour quelqu'un qui ne connaissait pas leur langue...

Nous devons également faire comprendre, faire découvrir que *toute parole peut s'écrire !* Je me souviens de l'étonnement émerveillé de celui à qui je relisais l'entretien que nous avons eu ensemble, texte où il reconnaissait tout ce qu'il avait dit ! Il me demanda de le taper sur mon ordinateur et il l'emporta, comme un trésor : *sa parole écrite*, gardée comme un témoignage précieux de ce qu'il pensait, de ce qu'il était. Transcrire au tableau, très exactement, ce que disent les participants, même et particulièrement ceux qui ne savent pas lire et écrire, est un moyen simple pour réconcilier la parole et l'écrit, faire comprendre que *toute parole*, même maladroite, même « incorrecte », peut s'écrire. Chacun peut ainsi produire *des textes*, poèmes, récits, réflexions, que le formateur écrit (sans corriger, surtout, cette production orale) sous la dictée de celui qui n'est pas encore capable d'écrire lui-même. Il faut voir la fierté étonnée, l'émotion (dissimulée parfois derrière le rire) que suscite sur l'auteur la vue de ce qu'il a inventé, raconté, commenté, dont il reconnaît les mots et les phrases – et qui est *écrit* au tableau ou tapé à l'ordinateur au même titre que les productions des autres, de ceux qui « savent » !

Toutes les variétés du français sont légitimes. On peut écrire en « français de la rue » comme en « français de Chirac » (c'est ainsi que je nommais à l'époque cette « langue étrangère » dans laquelle s'expriment les officiels et les notables). Il serait ridicule d'employer cette forme de français dans certaines situations, avec ses amis, sa famille, pour expliquer une recette de cuisine à une voisine, etc. On peut écrire même les mots d'argot, même les mots grossiers. Nous le faisons, au tableau. Je ne corrigeais *jamais* les tournures régionales ou populaires dans l'expression des participants. Jamais, ni à l'oral ni à l'écrit. Mais nous abordions, au cours d'une réflexion collective, les différences entre le parler du Midi, le parler courant et « familier », celui des enseignants ou de ceux qui s'appliquent à montrer leur niveau social et culturel. Nous « traduisions » les mots d'une variété de langue à l'autre – et tout le monde connaissait la plupart des « mots distingués » correspondant aux mots courants. Cela créait des « ponts » entre différentes manières de s'exprimer, dont l'une n'est pas forcément supérieure à l'autre : on les emploie dans des situations, avec

des interlocuteurs différents. Enfin, nous lisons ensemble des textes écrits par de vrais écrivains, dans le registre de la langue parlée.

Cette réflexion sur les variétés de la langue française, qui appartient toutes au « français » puisqu'elles sont parlées par des francophones, intéressait les adultes au plus haut point. Ils trouvaient des exemples, discutaient : quelques-uns trouvaient, par exemple, qu'écrire des gros mots au tableau était choquant ! Il fallait que je m'en explique... Certains écrivains servaient fort heureusement à me justifier.

On peut écrire « bien » en faisant des « fautes » ! La lecture à haute voix, devant le groupe, des productions écrites par les uns et les autres permet de séparer le contenu de la graphie : les « fautes » ne s'entendent pas. Mais *on entend le texte*, avec toutes ses qualités. Un texte orthographiquement incorrect peut être intéressant, beau, émouvant : les auteurs eux-mêmes s'étonnent, parfois s'émerveillent de ce qu'ils ont créé ; les autres *écoutent ce que chacun a dit par écrit* et réagissent. Les représentations sur le divorce entre la parole et l'écrit sont remises en cause.

Cela ne suffit pas : il faut absolument mener une réflexion collective sur *ce concept de « faute »*, si prégnant dans le contexte scolaire et social, qui empêche tant de gens d'écrire. La « faute » renvoie à quelque chose de ridicule, de honteux et de condamnable moralement. Or on ne fait pas de « fautes d'orthographe », on fait *des erreurs*. L'erreur, elle, est constitutive de l'apprentissage. Je pose toujours la question : « *Comment un enfant apprend-il à marcher ?* » En tombant, bien sûr ! Nous avons tout appris grâce à une suite d'essais et d'erreurs, et on n'apprendrait rien si on ne faisait pas d'erreurs. L'erreur est inhérente à l'apprentissage de tout savoir et de tout savoir-faire. Il y a plus : pour le formateur, l'erreur est un indice précieux, révélateur de la pensée de l'apprenant. Aucune erreur n'est absurde, chacune est au contraire intelligente et intelligible. Derrière chaque erreur se dissimule une hypothèse. Il faut comprendre, en interrogeant celui qui l'a commise, ce qu'il a pensé, supposé, confondu. Lui seul peut expliquer la raison de son erreur et éclairer le formateur. L'erreur est donc intéressante et importante à analyser, pour celui qui l'a commise comme pour le formateur.

Les erreurs permettent également de distinguer les différents éléments qui constituent l'écrit : le son que transcrivent les lettres, les images des mots qu'il faut apprendre (certaines lettres ne s'entendent pas, certains sons peuvent être transcrits de manières différentes), la grammaire enfin. Mais – et c'est un élément essentiel qu'il faut absolument faire comprendre – *l'orthographe ne contredit pas la nature phonétique de l'écrit* : elle complique la transcription de la parole, mais la parole est quand même là, toujours présente. J'en ai souvent fait la démonstration en écrivant, sur le tableau, avec plusieurs couleurs : ce qu'on entend, en rouge par exemple, ce qui relève de l'orthographe, du savoir, en bleu (plus tard, on peut en plus introduire la grammaire). Résultat : le rouge dominait très largement ! « *On écrit avec ses oreilles !* » Il faut voir l'expression de stupéfaction de celui ou de celle qui « ne sait pas écrire » et qui parvient pourtant, fortement incité par le formateur, à écrire phonétiquement un mot très simple.

Commencer l'apprentissage de l'écrit *par l'écriture phonétique* – qui est proscrite à l'école – me semble indispensable. En expliquant que ce n'est qu'une première étape : la première marche de l'escalier qui mène au savoir écrire est la transcription des sons, de tous les sons, dans l'ordre de leur émission. C'est un premier savoir-faire difficile et fondamental qui permet la compréhension de ce qu'on veut écrire. Ensuite seulement, il faudra « apprendre l'orthographe », mémoriser l'image des mots. Enseigner directement l'écriture orthographiquement correcte, c'est prendre le risque que l'apprenant ne saisisse pas la nature de notre écriture. Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai constaté dans mes recherches que nombre d'entre eux évacuent l'existence du son et conçoivent l'écrit comme une suite d'idéogrammes (images-sens) à apprendre par cœur... Ils se retrouvent impuissants, en échec. C'est par une écriture phonétique qu'ils peuvent, non pas tellement « apprendre à écrire » que « comprendre comment on écrit », en faisant *le lien entre la parole et l'écrit*.

Toute formation ne consiste-t-elle pas à ancrer l'apprentissage dans ce que l'apprenant *sait déjà*, à lui faire prendre conscience de ce qu'il sait ? Celui qui « ne sait pas » lire et écrire *sait parler* (parfois dans plusieurs langues), et c'est sur la parole que se construit peu à peu l'apprentissage de l'écrit. Il lui

faut d'abord *écouter* les mots pour les transcrire avec les lettres, avant d'en apprendre la forme orthographique : l'écrit, ainsi apprivoisé, cesse d'être ce monstre sacré et effrayant, inaccessible et quasi magique pour celui qui « ne sait pas ». Il devient intelligible, il n'est plus hors de la portée de celui qui apprend puisque c'est la parole, et d'abord la sienne, qui lui permet d'y accéder. La langue, écrite et orale, redevient ce qu'elle est dans son essence : un moyen de communication. Contrairement à cette « bonne langue » que l'on cherche à imposer à tous, et qui sépare les individus en groupes socialement hiérarchisés, elle est ce qui nous rassemble, nous permet de nous comprendre, de partager et d'échanger, dans toute la diversité de ce que nous sommes. Elle nous réconcilie les uns avec les autres.

Anne TORUNCZYK