

À propos de la langue écrite

Lausanne (Suisse), octobre 1979

A propos de la langue écrite¹

Le domaine d'observation, à Aix

Deux sortes de paradoxes :

1) les malentendus sur la convention d'écriture

2) les malentendus sur les techniques d'apprentissage

L'impossibilité de poser l'écrit comme un codage de l'oral

1. Malentendus sur la convention d'écriture

Le problème que je veux poser est simple à énoncer, mais difficile à intérioriser pour les "adultes cultivés" que nous sommes. Le voici.

Nous vivons dans un monde de choses écrites où l'écriture est une nécessité complexe: information par la presse, partage des notions culturelles, apprentissage, communication sociale, etc. Nous rencontrons parfois des gens pour qui ceci n'a aucune réalité: on ne s'informe pas par l'écrit, ce n'est pas par l'écrit qu'on communique, qu'on apprend. L'écriture existe, mais elle sert à d'autres choses, qu'il faut tirer au clair.

Ce monde hors de l'écriture, nous le rencontrons avec les enfants en début de scolarisation bien sûr. Emilia Ferreiro² le rencontre dans un pays comme l'Argentine ou le Mexique dans les bidonvilles, à un autre degré: enfants sans écriture de parents sans écriture. Nous le rencontrons chez les adolescents de la scolarité basse – professionnelle – qui, au dire de beaucoup de gens, ne savent pas lire à 16 ans et pour qui l'écriture est un exercice scolaire seulement. L'Unesco le rencontre, en grandes dimensions, dans ses rapports sur les difficultés à alphabétiser.

Dans ce monde, l'écriture est une convention d'une autre sorte que la nôtre: elle ne sert pas à communiquer. À quoi sert-elle? On peut citer quelques usages, à partir des observations faites et en particulier, deux caractéristiques.

¹ NA: Cet encadré est présent sur le manuscrit. Nous insérons à la fin du texte la feuille de notes de la main de Claire.

² NA: Une bibliographie d'Emilia Ferreiro a été ajoutée à la fin du manuscrit.

1.1 *L'écriture sert à identifier comme un idéogramme.*

Elle sert à identifier comme un idéogramme: nom du possesseur, signature, marque d'appropriation, de fabrique, sigle. Exemples: les enfants qui reconnaissent le nom propre à sa première syllabe³, les adolescents qui font une fioriture sur un texte, ou un dessin⁴. Les conséquences: comme une signature, le texte écrit peut se styliser, se réduire à un aspect de sa forme signifiante. Exemples: mots sautés, texte qu'on ne relit pas, parce qu'il n'a pas de correspondance du côté de la forme prononcée; l'importance des données iconiques: écrit en gros caractères, c'est une réalité plus grande. Voir aussi les interprétations symboliques des signatures, leur taille, etc. Voir le goût des calligrammes, l'importance de la disposition en colonnes, les trucages graphiques, l'utilisation qu'en fait la publicité. Cet aspect d'idéogramme joue à plein dans la publicité que le monde des non-lecteurs déchiffre dans les rues. La possibilité de mémoriser ces signes, qui sont autant d'entités distinctes est immense. Voir la liste des symboles de voiture, les mots étiquettes et leur utilisation dans les lectures globales, l'initiation aux adultes analphabètes. Une forme de déchiffrage existe, qui n'est pas de la lecture, mais qui peut faire illusion. L'important: il n'y a pas de correspondance entre la forme de la représentation écrite et la forme de langue parlée qu'on utilise pour faire allusion au symbole. Exemples: 2^{ème} = deuxième/second; l'écrivain public qui note en trois mots ou cinquante ce que le client a dit, long ou bref. L'accès à cette forme d'écriture est une affaire de professionnels. Il y a des conventions auxquelles le profane n'aura jamais accès totalement. Il procède par accumulation, mémoire, pas par système.

1.2 *L'écriture sert à donner une existence solennelle à des textes qui en ont la dignité.*

On n'écrit pas des choses fausses comme "les souris volent"⁵.

Pour les enfants, le texte est intangible de l'histoire racontée.

Pour les adolescents: l'écriture c'est le langage du dimanche⁶. On n'écrit pas de la conversation ordinaire. On a recours aux formes de l'écrit: appositions, passés simples, participes présents, aux formules d'ouverture et de fermeture.

³ Cf. Emilia Ferreiro.

⁴ Cf. article "la pelle à godets" (NA: article inséré dans ce chapitre).

⁵ Cf. Emilia Ferreiro.

⁶ NA: Cette idée de « langue du dimanche » sera amplement développée par la suite (cf. ch.3).

Exemples de transposition d'un texte oral à l'écrit :

- Les enfants de P. Brunet⁷ suppriment les redondances, nom/pronoms, les redites, les phatiques.
- Les enfants des écoles de Marseille⁸ ajoutent des appositions: les Romains, ayant conquis... Sainte Marthe, qui venait de Ste Marie...

Conséquences: les paradoxes de l'école

- Enseignement de la phrase simple or c'est la phrase complexe, jamais enseignée qui sort: Devant aller chez le médecin....
- Enseignement de la phrase spontanée, proche de l'oral, or c'est une phrase préparée pour la solennité.

Enseignement d'une écriture de la communication, or c'est une écriture de la célébration sociale qui est attendue.

Ce qui est important

Cette phrase solennelle ne sort pas à l'écrit seulement. Elle est produite à l'oral quand la situation, le projet, l'imposent: le récit sous forme de conte, le passé simple, l'interrogation avec inversion.

Ces formes sont maîtrisées même par les élèves réputés nuls, en français, même chez ceux à qui on ne l'a pas appris. Autre paradoxe de l'école: où ont-ils appris cela? Connaissance des formes standards pour les genres les plus factices.

L'exercice de ces formes n'a pas aujourd'hui d'autre endroit où s'exercer que par écrit, mais c'est une illusion de ces normes "formes écrites". Ce sont des formes du discours élaboré qui ne se montrent plus qu'à l'écrit⁹. Et qui s'y montrent mal, sous forme distordue, dévoyée, faute de bien maîtriser les techniques de l'écrit. Cela donne ce qu'on appelle souvent le français primaire maladroit et prétentieux. Un exemple sur le passé simple: les formes aberrantes, leur caractère factice, très ancien.

Ce caractère solennel de la chose écrite: il faut un adulte bien apprivoisé à l'écriture pour oser écrire un peu comme on parle, négligé, traitant de choses banales, non conformistes. Sinon l'écriture est traditionnelle.

Par ces deux caractéristiques, l'écriture est loin d'être une transposition de l'oral. Elle n'assure pas une fonction comparable à celle de l'oral. Il y a quantité de malentendus sur la convention de l'écriture. Seul un adulte très entraîné peut réduire l'écriture à une fonction simple, déterminée: communiquer, noter exactement, etc. Mais l'adulte exercé a oublié les

⁷ Cf. corpus de Pierre Brunet (NA: les corpus cités appartiennent tous au GARS, Claire Blanche-Benveniste en a été l'instigatrice).

⁸ Cf. corpus "la Tarasque".

⁹ Cf. Wagner.

autres conventions dont il a dû se défaire pour quitter le monde des non-lecteurs.

2. Malentendus sur les techniques d'apprentissage

Nous utilisons, pour l'enseignement de la lecture-écriture, un certain nombre d'unités – comme les lettres, les mots, les phrases, les paragraphes – et de relations: lettres/sons (ou phonèmes) – mots/sens – phrase/sens, ponctuation – paragraphe/totalité de sens...

Ces unités et ces relations n'ont rien de naturel, tous les pédagogues en sont convaincus. Sinon, il ne serait pas difficile de faire transcrire un son par une lettre, de faire découper correctement un mot, de faire mettre la ponctuation. Tous les pédagogues savent aussi qu'ils sont obligés, dans leur pratique quotidienne, de faire une sorte de bricolage: de bons trucs, parfois très divers, pour faire passer l'habitude de transcrire ainsi et pas ainsi. Ils savent aussi que les enfants n'acquièrent pas une définition ou forme du mot, de la règle d'orthographe, de la ponctuation, mais qu'ils arrivent, dans les cas de réussite, à un savoir faire qui montre qu'ils ont intériorisé ces unités.

Caractère non-naturel, bricolage pour la transmission, savoir faire comme objectif. Mais le comportement des pédagogues n'est pas facile et leur dialogue avec les réputés spécialistes est ardu, essentiellement me semble-t-il pour deux raisons:

- 1) Ils attendent qu'on leur donne des définitions, techniquement pures, de ces unités et de ces relations; on peut bricoler, obtenir des résultats; mais au moment des réflexions, des remises en cause, des difficultés spéciales, on aimerait mesurer sa pratique à la maîtrise idéale de bonnes unités bien définies: la relation lettre/son, le mot, la phrase.
- 2) Ils sont en droit d'espérer qu'on peut réfléchir sur un classement des difficultés que rencontrent les enfants: si le savoir faire des enfants ne se déclenche pas comme on l'attend, dans une juste moyenne, comment bâtir une progression adaptée à différentes difficultés?

Sur ces deux points, la réponse est difficile et surtout décevante. Les unités qu'on utilise ne sont pas techniquement pures. Je voudrais en donner des exemples à propos de l'orthographe et à propos de la phrase. D'autre part l'acquisition de la lecture et de l'écriture semble obéir à la fois à un dressage technique, mais aussi et surtout à la mise en place d'une convention d'écriture, qu'on ne mesure pas techniquement. Je voudrais en prendre des exemples avec la notion d'adéquation (Wittgenstein).

2.1 *Les unités ne sont pas techniquement pures.*

2.1.1 Pour la correspondance lettres/sons

On sait que même dans un système idéal, de type "sans orthographe", il y a des difficultés à poser l'équivalence.

- 1) Exemple des différences régionales *œ* / *ê* ou *ë* pour tout le monde
- 2) Exemple des consonnes doubles au sud, simples au nord.

Difficulté plus fondamentale: la maîtrise du principe alphabétique suppose une analyse phonologique: un seul /i/ en français et un seul /r/. Si on s'appuie sur l'idée qu'il y a un système phonologique en place et qu'il reste à le transcrire, c'est un cercle vicieux – exemple des enfants de St François qui veulent un /r/ pour /roz/ et un autre pour /or/ - un /i/ pour /vit/ et un autre pour /griz/. À supposer qu'ils aient pu isoler la voyelle et la consonne: on sait que l'unité fondamentale de perception est la syllabe, pas le son¹⁰ et que les écritures syllabiques ont plus de succès auprès des enfants, comme auprès de certaines populations alphabétisées récemment.

Dans un système avec orthographe, le principe même de la correspondance est remis en cause, puisqu'on écrit *pis* et *pie*, *sein* et *saint*, *livre* et *livres*. De toute façon, on sait que ce principe d'écriture que nous avons en français contemporain est le résultat d'une suite de mises au point historiques, de compromis complexes entre des théories, des accidents et des pratiques (exemple des pluriels en *-oux*¹¹).

De toute façon on sait que les enfants ne trouvent pas naturel du tout ce découpage analytique du mot, et que c'est une longue conquête, à peine acquise à 4 ans d'après E. Ferreiro¹². Nous en avons eu une vérification avec l'étude sur les devinettes et l'exemple de la vieille soupière/la vieille bouilloire¹³.

On utilise donc une relation lettre/son qui est impure par tous les bouts, antinaturelle pour les non-écrivains mais qui a deux aspects positifs: elle a un fondement réel, notre écriture étant, malgré sa complexité, de type alphabétique plutôt qu'idéographique; les enfants, dans les meilleurs cas finissent par l'intérioriser. Mais il faut bien savoir que ce n'est pas par là, par la maîtrise de cette relation, qu'ils parviennent à acquérir cette connaissance. On pourrait dire: une fois qu'ils savent lire, et à force d'avoir entendu répéter cette relation i/i (on entend /i/, on écrit i), ils finissent par y croire.

¹⁰ *Language by Ear and by Eye. The Relationship between Speech and Reading*, James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly (Eds.), The MIT Press Classic, 1974.

¹¹ Cf. article sur les pluriels en *-oux* (NA: article inséré dans ce chapitre).

¹² Cf. article d'Emilia Ferreiro sur la décomposition.

¹³ Cf. corpus des devinettes.

2.1.2 Pour l'unité phrase

La définition scolaire traditionnelle relie phrase et ponctuation: la phrase commence par une majuscule et finit par un point. Définition circulaire, bien sûr, mais la plus sage. Sinon, on peut se référer à l'immense bibliographie sur la définition de type "savant"¹⁴, très confuse au total ou aux cocasseries de la définition administrative française.

Le problème s'éclaire si l'on compare oral et écrit: à l'oral pas de phrase. Les transcriptions d'enregistrement se font sans ponctuation¹⁵; il n'y a rien qui y corresponde, surtout pas les pauses. Il y a un jeu entre les dispositions syntaxiques et l'intonation, qui permet plusieurs ponctuations. La ponctuation transcrit quelques données, assez limitées, et très conventionnelles, de ce qu'on appelle intonations. Il y a des intonations sans aucune correspondance, et qui sont importantes pour la syntaxe, pour le sens.

La notion de phrase n'a de réalité qu'à l'écrit. On ne peut pas, pour l'enseigner, s'appuyer sur une connaissance naturelle de celui qui ne sait pas encore écrire. Il n'a rien en tête qui corresponde à *phrase*. C'est à force d'en entendre traiter, par une suite d'essais et d'erreurs dans la pratique, qu'il parviendra à y croire. Difficulté de l'enseignement de la ponctuation!

Cette affirmation peut paraître dangereuse: si l'on n'arrive à comprendre la phrase que par essais et erreurs, c'est que le concept de phrase n'est pas une unité de syntaxe disponible dans la compétence des locuteurs. Or on nous a appris de façon très générale, à fonder la syntaxe sur l'unité-phrase, et par ailleurs à penser que les unités syntaxiques font partie de la compétence des gens.

Sur ce point, notre expérience d'analyse des productions orales nous amène à prendre nettement position: l'unité syntaxique de base n'est pas la phrase¹⁶. Les positions théoriques nous y conduisent aussi¹⁷. On comprend par "phrase" nous semble-t-il, deux choses, sur deux plans différents:

- 1) Une unité intonative sensible dans le discours, qui forme un tout. Exemple: les constructions binaires comme *une chose pareille jamais*. Ces unités n'ont pas de structure syntaxique au sens où on l'entend: pas de catégorie particulière, ni de fonction. Une analyse en thème/prédicat en rend compte partiellement mais pas pour une unité intonative comme une énumération: *lundi mardi mercredi* ni pour *Quel dommage*. Ces choses-là se mettent entre des points. On peut essayer

¹⁴ Texte du Bulletin Officiel sur la phrase "ensemble sémantiquement complet" 1975.

¹⁵ NA: Ce sont les conventions de transcription élaborées au GARS.

¹⁶ NA: Cette idée sera reprise dans de nombreux articles.

¹⁷ Cf. les *Cahiers de lexicologie*.

de les réduire à une construction syntaxique uniforme, au prix de complications, d'ellipses, de sous-entendus...

- 2) Une unité syntaxique, par exemple verbe avec sujet et complément mais aussi plus complexe comme : *En ce cas, nous l'acceptons*. Ceci se met entre deux points.

À l'oral, nous trouvons ces relations diverses, entre constructions syntaxiques et intonatives. Elles sont souvent marquées par des phatiques (euh, bon...), mais pas de façon constante. Elles sont régulièrement réparties. Ce ne sont pas des phrases. Les écrire comme des phrases rend le texte illisible¹⁸.

Dans les habitudes d'écriture, beaucoup seraient éliminées. Les transcriptions peu fidèles en éliminent quantité. Respecter ces organisations nous paraît essentiel pour la description du parlé.

On sait que d'excellents conteurs, produisent des énoncés complexes, savants et seraient incapables de les écrire, de les tenir en mémoire pour l'écriture, de les ponctuer. Il paraît donc impossible de mettre en équivalence l'expérience acquise dans le langage parlé et la convention écrite de la phrase. L'unité phrase n'est pas techniquement pure.

2.2 *L'apprentissage de la lecture/écriture*

L'apprentissage de la lecture/écriture par la simple reproduction scolaire fait souvent illusion. On sait qu'on retrouve comme quasi analphabète à 16 ans, des élèves qui ont en principe appris à lire. On sait que les campagnes d'alphabétisation ont été des échecs dans les pays sans réseau d'écriture très serré.

On pourrait dire, en prenant pour exemple le caractère non-naturel et impur de la phrase, ou de la relation lettre/son, que les élèves d'abord acceptent passivement ces notions, puis les intègrent une fois qu'ils savent lire. Donc que ces notions ne les aident pas vraiment à apprendre. Ce qui les aide à apprendre est d'un autre ordre: le consentement aux conventions d'écriture qui sont les nôtres. Dans la mesure où nos conventions sont expliquées; dans la mesure où les enseignants en connaissent le côté relatif, non naturel; dans la mesure où ils savent que l'importance et la portée de l'écriture sont inculquées par le milieu, le mode de vie, l'ensemble des jugements, les probabilités de participer au monde des écrivains. Les expériences de Paulo Freire¹⁹ au Brésil, des réussites militantes (Cuba),

¹⁸ Cf. le numéro 2 de *Recherches sur le français parlé* (1979), article sur les configurations (NA: voir la bibliographie générale).

¹⁹ NA: Paulo Freire (19 septembre 1921 à Recife, Brésil - 2 mai 1997 à São Paulo) est un pédagogue brésilien. Il est surtout connu pour ses efforts d'alphabétisation visant les personnes adultes de milieux pauvres, une alphabétisation militante, conçue comme un moyen de lutter contre l'oppression.

Freinet montrent que la motivation, en milieu adulte, et l'utilisation effective de l'écriture, ont raison des difficultés techniques.

Les questions soulevées par la lecture/écriture sont du même ordre que celles que pose Wittgenstein quand il parle de "savoir de quoi il est question pour comprendre".

Les difficultés particulières des enfants en marge de l'apprentissage moyen doivent certainement, pour les pédagogues, se traiter comme des situations d'exclusion: elles sont exclues d'une certaine convention, d'une entente sur le fonctionnement de l'écrit.

Ici, le savoir faire des pédagogues, la théorie linguistique qui analyse et la réflexion sur notre usage de l'écrit sont à la fois et également nécessaires.

Feuille de notes de Claire Blanche-Benveniste

malentendu sur les techniques de l'écrit

1. malentendus entre linguistes et pédagogues sur le caractère des unités
phrases mot lettres/sous. Ex de bon

→ difficulté de l'enfant à admettre mot, découpage en mot. pas de naturel
2. du quel miser le futur

2. malentendu sur les opérations faites par le mauvais orthographeur

- rotations phonographiques = niveau dangereux

la u il a vu ça a se dégage

- connaissance du matériel graphique, sans correspondance

- è - ss - tt

m + p meilleur que voy ss voy

avec raisonnement par catégories

ent + s

° sements

→ genre

événements

- découpage sur mots, type verbes A saige R main

et tale la tene qui non donné cet confonci

- niveau complexe sur catégories

il aller chanter écouter

/druni'cours
sure - sure

/était avait
pouvait

- ~~raisonne~~

- et liste 10.

- raisonnement linéaire

boi + t

La

foi + s

- rare

- créature

Saigneur :

pas just en charge

Bibliographie

Publications en langue française à disposition de Claire Blanche-Benveniste au moment où elle fait sa conférence à Lausanne en 1979.

- Ferreiro, E. & Sinclair, H. (1970): Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. In: *Archives de psychologie*, 40, 160, 1-42.
- Ferreiro, E. (1971): Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Thèse de doctorat.
- (1979): Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite?. In: IRDP (Neuchâtel), Coédition avec la Société Suisse de Recherche en Éducation.
- (1978): What is written in a sentence?. A developmental answer. In: *Journal of Education*, 160, 4, 25-39.
- Ferreiro, E. & Sinclair, H. (1979): L'enfant et l'écrit. In: *Médecine et hygiène*, 37, 1350, 3530-3536.
- Ferreiro, E. & Bellefroid, B. (1979): La segmentation du mot chez l'enfant (Étude expérimentale). In: *Archives de psychologie*, 47, 180, 1-35.
- Ferreiro, E. (1979): La découverte du système de l'écriture par l'enfant. In: *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979. Scérén-CNDP-Lieusaint, 215-220.

Autres publications en langue française (après 1979)

- Ferreiro, E. (1985): The Relationship between oral and written language: the children's viewpoints. In: M. Clark (ed.): *New directions in the study of reading*. Sussex/Philadelphia (Palmer Press).
- (1986): Apprendre à lire et à écrire (Genèse des systèmes de l'écriture et de la lecture chez l'enfant). Aix-Marseille (CRDP).
- Ferreiro, E., Gomez-Palacio, M., Besse, J.-M., Gaulmyn, M.-M. & Ginet, D. (1988): Lire, écrire à l'école: Comment s'y apprennent-ils? (Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture: recherche conduite au Mexique par la Direction Générale de l'Éducation Spéciale (1982)). Lyon (CRDP).
- Blanche-Benveniste, C. & Ferreiro, E. (1988): Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. In: *Archives de Psychologie*, 56, 155-184.
- Ferreiro, E. (1991): Psychological and epistemological problems on written representations of Language. In: Carretero, M., Pope, M., Simons, R.J. & Pozo, J. (éds.): *Learning and Instruction: European Research in International context*. Oxford (Pergamon Press).
- (1992): Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In: Besse, J.-M., Gaulmyn, M.-M., Ginet, D. (et col.): *L'"illettrisme" en questions*. Colloque international et pluridisciplinaire de Lyon, décembre 1990. Lyon (PUL), 89-99.
- (1993): L'entrée dans l'écrit: construction et représentation. Les entretiens Nathan sur la lecture et l'écriture, 28 et 29 novembre 1992. Paris (Nathan), 33-49.
- (1994): Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces. Les entretiens Nathan. Enseigner, Apprendre, Comprendre, Paris, novembre 1993. Paris (Nathan), 119-134.
- (1999): Culture écrite et éducation. Col. Forum Éducation Culture. Paris (Retz).
- (2000): L'écriture avant la lettre. Paris (Hachette).
- (2002): Fra la sillaba orale e la parola scritta. In: *Rassegna di Psicologia*, XIX, 1, 103-116.