

## Une contribution saussurienne à la formation des enseignants de langues

**Claire FOREL**

Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Université de Genève

[Claire.Forel@unige.ch](mailto:Claire.Forel@unige.ch)

### Linguistique et enseignement des langues

#### 1. Introduction

Mis à part quelques tentatives isolées, on peut faire remonter au mouvement « Quousque tandem » la première contribution de linguistes visant à donner à l'enseignement des langues un fondement scientifique. Avec son redoutable *Sprachunterricht musst umkehren*, Viëtor lançait en 1882 un cri d'alarme pour réformer les pratiques d'alors (essentiellement la grammaire-traduction), bientôt rejoint par Otto Jespersen, Paul Passy et Henry Sweet. L'alphabet phonétique international (IPA) faisait son entrée sur la scène didactique, accompagné de diverses propositions des uns et des autres. Presque cent ans plus tard, les linguistes pensaient toujours devoir contribuer à l'enseignement des langues: l'École de Prague érigeait cette préoccupation en un prémisses fondamentale: "How linguistic theory can be applied to language teaching in theory and practice; this principle is inherent in Prague linguistic theory from its very beginning" (Fried 1972: 6). La même année, J. Martinet allait dans le même sens: « L'objectif a toujours été de lancer un pont entre la théorie et la pratique pédagogique qu'elle pourrait inspirer » (J. Martinet 1972 : 6).

C'est cependant à Edimbourg qu'est né en 1957 le premier département dédié spécifiquement à la linguistique appliquée. On y vit fleurir des contributions dont les effets sont toujours bien réels dans la pratique des professeurs de langue : analyse des erreurs avec Corder, approche communicative avec Widdowson ou encore le premier dictionnaire fondé sur un corpus, le *Cobuild*, avec Sinclair. Au-delà de la question de savoir si *applied linguistics* était simplement *linguistics applied*, Widdowson n'avait pas hésité à prendre de la distance avec la linguistique théorique remettant en cause « the assumption that the findings of linguistic description can define what is taught as a language subject... » (Widdowson 2009: 212). Rajagopalan y avait en quelque sorte déjà répondu en allant encore plus loin: "It is now the turn of theoretical linguistics to be influenced by these exciting new developments in the applied domain" (Rajagopalan 2004: 415).

#### 2. Une expérience genevoise

A l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève, le choix a été fait de rassembler en un même cours les maîtres de toutes les langues enseignées dans le secondaire, à part le français, langue de scolarisation, soient : l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol mais aussi les langues anciennes : grec et latin. Forte de ma formation de linguiste saussurienne et de l'expérience accumulée pendant environ vingt-cinq ans dans le secondaire, ma préoccupation fut et est toujours de commencer par inviter les stagiaires à réfléchir sur l'objet de leur enseignement, la langue, voire de réactiver ce qu'ils en savent déjà parce qu'ils l'ont appris au cours de leurs études ou construit à partir d'une

expérience personnelle. Je me place ainsi dans la ligne de ce qu'Eddy Roulet relevait il y a trente cinq ans :

Pour guider les apprenants dans la découverte du système et de l'emploi de la langue maternelle ou de la langue seconde, **il ne suffit pas** d'avoir de bonnes connaissances pratiques de la langue, des règles normatives de la grammaire, ainsi que de procédés pédagogiques pour transmettre ces connaissances ; **il importe d'avoir pris conscience préalablement du fonctionnement de la langue –et surtout de la langue parlée– comme système et de maîtriser des instruments permettant de saisir ce système** » (Roulet, 1980 : 119) .

On retrouve d'ailleurs cette même préoccupation deux décennies plus tard dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) mais cette fois pour ce qui concerne les apprenants :

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel » (CECR : 5.1.4.1 p. 85)

A mes yeux, il convient de commencer par un principe fondamental mis en avant par la linguistique saussurienne : l'arbitraire du signe, suivant en cela Saussure qui disait « cette vérité est tout au sommet » (Constantin 2005 : 221) C'est en effet cela que j'interprète comme étant le préalable essentiel à la « compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées ».

### 3. Eveil aux langues et arbitraire du signe

Les enseignants genevois ont à leur disposition tout un dispositif qui porte le joli nom d'EOLE : éducation et ouverture aux langues à l'école. Le but poursuivi est double : ouvrir les enfants de quatre à douze ans à la multiplicité des langues, leur donner le goût de la découverte dans ce domaine et aussi les éduquer à affronter la diversité linguistique ; un autre objectif affiché est de permettre à toutes les langues représentées par les élèves allophones ou bilingues dans la classe de trouver une pleine reconnaissance et donc de donner à tous les parlers pratiqués par les uns et les autres un statut équivalent. Le projet est ambitieux, généreux et magnifique : il faut toutefois regretter que ces premiers pas vers une compétence plurilingue ne suscitent pas davantage d'enthousiasme chez les enseignants chargés de les favoriser.

A côté de jeux permettant, par exemple, d'apprendre à compter dans plusieurs langues et à travers plusieurs systèmes d'écriture, dont le chinois, il y a quelques activités visant nommément à faire prendre conscience de l'arbitraire du signe. Par exemple ce jeu de *mémory* qui amène à comprendre comment différentes langues forment leur pluriel : par suffixation, comme *birdo+j* en espéranto ; par le seul déterminant à l'oral, [1e SA] 'les chats' ; ou aussi par reduplication *babi+babi* en malais. Une autre activité prend pour exemple un légume bien connu des enfants et les amène à découvrir que le genre du nom utilisé pour s'y référer varie selon les langues : pour un mot qui présente dans plusieurs langues la même suite de graphèmes, 'tomate', on a le féminin en français – *la tomate*, et le masculin *el* en espagnol – *el tomate* – ou en portugais – *o tomate*. A côté de cela, on a en italien un mot, certes au masculin, mais qui diffère totalement des autres : *pomodoro*. Les explications données aux maîtres parlent explicitement de l'arbitraire du signe, mais il convient de voir comment on le comprend.

#### 4. Passer par la valeur pour comprendre l'arbitraire

S'il est vrai que pour 'tomate' on peut se demander comment l'attribution du genre a pu être faite à cet emprunt, on peut regretter que ce soit là une des seules démonstrations de l'arbitraire du signe qui est offerte. Cette activité pourrait donner à croire que seule l'étiquette (par exemple *tomate* vs *pomodoro*), voire le genre, changent d'une langue à l'autre. Cela voudrait dire que « la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses » (Saussure 1972 : 97). Or ce n'est bien évidemment pas le cas. Le monde est tel qu'il est, bien entendu, mais la manière de s'y référer change d'une langue à l'autre. Par exemple, les Italiens distinguent entre *tavolo* et *tavola* selon qu'il s'agisse du meuble ou du même meuble préparé pour y recevoir un repas. Le trait de sens 'table mise pour manger' s'oppose à celui de 'table au sens large de type de meuble' parce que la substitution de l'un par l'autre provoque en italien un changement de la forme du mot [tavola] vs [tavolo]. A l'inverse deux sons s'opposent dans une langue parce que la substitution de l'un par l'autre renvoie à un autre sens : ainsi en italien [o] s'oppose bien à [a] puisque si on met l'un à la place de l'autre à la fin de la séquence [tavol-] on obtient deux mots aux sens différents. De même, en anglais, le [i:] (i long) s'oppose à [ɪ] (dit bref) preuve en étant que [pi :l]/'la pelure' n'est pas la même chose que [pɪl]/'la pilule', alors qu'en français qu'on dise [pil] ou, sous le coup de l'énervement par exemple, [pi :l] en allongeant le [i] pour se référer à la pile (de livres, par exemple) ne change pas le sens. En français i bref et i long ne s'opposent donc pas.

Aucune des distinctions que nous avons relevées n'est dictée par la nature et donc aucune n'a de raison d'être en soi. Il faut chercher l'explication dans la langue elle-même : leur pertinence dérive du fait que leur présence ou absence entraîne un changement soit de sens, pour une distinction phonologique ([o] vs [a]), soit de sons, pour une distinction sémantique (table mise ou pas). L'ensemble de ces oppositions ayant pour effet de pouvoir entraîner un changement sur l'autre plan de la langue (signifiant ou, à l'inverse signifié) comme on vient de l'indiquer, forment entre elles un système d'oppositions. La valeur de chacun des éléments considérés est donc de n'être aucun des autres pris en considération. Si l'on prend le micro-système 'type de meuble sur lequel on peut notamment manger', on a deux éléments qui s'opposent : la table mise pour le repas, *tavola*, et la table qui n'est pas mise, *tavolo*. La valeur de *tavola* vient de ne pas être *tavolo*, parce que elle est prête pour le repas, et la valeur de *tavolo* vient de ce qu'il n'est pas prêt pour le repas et donc par là s'oppose à *tavola*. Ce sont donc les valeurs qui expliquent comment dans une langue on connaît les sons et les sens. Le choix du légume (voire fruit pour les botanistes) 'tomate' pour expliquer l'arbitraire est de ce point de vue peu heureux puisque le mot servant à le désigner entre dans la catégorie des 'mots sans frontières', c'est-à-dire de mots servant à se référer à une réalité matérielle connue, semble-t-il, *de la même manière* dans à peu près toutes les langues. Ce n'est donc pas le meilleur exemple pour favoriser l'appréhension – même intuitive – de la valeur qui est essentielle à la « compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées ». C'est bien là toute la richesse de pouvoir s'adresser à de futurs enseignants de langues étrangères différentes et de les pousser à réfléchir sur la langue de façon globale.

#### 5. Réflexion épistémologique sur l'objet à enseigner

Dans la formation des enseignants que je dispense à Genève, après une introduction historique, j'aborde la réflexion sur ce qu'est une langue au travers des trois domaines qu'on distingue généralement du point de vue didactique : prononciation, vocabulaire et syntaxe. Dans chacun de ces domaines on retrouve l'arbitraire à l'œuvre et donc aussi la notion de valeur. Nous

venons de voir un exemple lexical en italien et une opposition phonologique en anglais. Bien entendu, il faut élargir le propos, par exemple pour le côté phonologique, en regardant si les langues examinées comprennent langue en question comprend un accent à valeur phonologique ou encore comment les différentes intonations de phrases sont organisées. Pour la syntaxe, on peut montrer que l'ordre des mots est essentiel pour la question en anglais et en allemand, alors qu'en français parlé la question ne suppose pas d'inversion sujet/verbe (*Pleut-il ?* serait perçu comme précieux) mais repose sur la montée de la voix en fin de phrase, tout comme en italien.

Le fait d'avoir dans un même cours des enseignants de langues aussi différentes que l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol voire le grec ancien ou le latin, permet de faire percevoir aux uns et aux autres que ce qu'ils considèrent comme allant de soi dans la langue cible qu'ils vont enseigner peut être en fait très différent dans les autres langues que leurs futurs élèves sont amenés à apprendre. Cela présente un double avantage : les enseignants peuvent pointer vers des différences entre les langues ou répondre –même si le faire précisément n'est pas toujours aisé– aux questions portant sur des ressemblances/différences entre les langues. On va donc dans le sens d'une meilleure compréhension des apprentissages linguistiques que les élèves doivent effectuer simultanément dans leur cursus et vers les prémisses d'une didactique intégrée. Par ailleurs, d'amener les enseignants à s'intéresser aux différences d'organisation qui régissent les langues, les pousse à considérer le fait linguistique en général et les difficultés qu'il présente lorsqu'on doit l'appréhender dans une langue autre que sa langue première ; ce faisant, ils doivent commencer à adopter une perspective plurilingue indispensable pour pouvoir à leur tour inciter les élèves qui leur seront confiés à tenter la démarche.

## 6. Conclusion

Ce qui précède n'est qu'une des manières dont la linguistique générale d'origine saussurienne peut contribuer non pas à dire aux enseignants de quelle manière ils devaient s'y prendre dans leur tâche d'enseignement, mais à leur offrir une approche plus épistémologique de l'objet à transmettre, afin, notamment, de mieux répondre aux enjeux actuels soulevés par le CECR. Par ailleurs, pour reprendre le défi lancé par Rajagopalan, on aurait aussi avantage à envisager que la perspective plurilingue vienne questionner la notion de langue chez Saussure (v. Forel & Gerber 2013).

## Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Paris : Didier.
- Constantin, E. (2005). « Linguistique générale, Cours de M. le Professeur de Saussure, 1910-1911 ». *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58, pp. 83-289.
- Corrêa da Costa, S. (1999). *Mots sans frontières*. Paris : Editions du Rocher.
- Forel, C. & Gerber, B. (2013). « L'apprentissage des langues au-delà de la linguistique : le CECR ». *Cahiers Ferdinand de Saussure* 66, pp. 81-95.
- Fried, V. (1972). *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- Martinet, J. (dir.) (1972). *De la théorie linguistique à l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Perregaux, C., De Pietro, J.-F., de Goumöens, C. & Jeannot, D. (dir.) (2003). *EOLE : Eveil au Langage et Ouverture aux langues*. Neuchâtel : CIIP.
- Rajagopalan, K. (2004). "The Philosophy of Applied Linguistics". In Davies A. & Elder C. *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hattier.

Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. édition critique de T. de Mauro, Paris : Payot.

Viëtor, W. (1984 [1882]). “Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage”. Traduction anglaise in Howatt A.P.R.(1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford : OUP, pp. 344-363.

Widdowson, H. 2(009). “The Linguistic Perspective”. In Knapp K. & Seidelhofer B. , *The Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin : Mouton de Gruyter.