

Lev Vygotski. Langage écrit et apprentissage de la grammaire

Le texte suivant est issu du livre : Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* par Jean Piaget, Paris, éd. La Dispute, 1997, p. 337-345.

Il est retranscrit ici avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

Une nouvelle édition de *Pensée & langage* a été publiée aux éditions La Dispute en 2019, après travail assez considérable de révision de l'appareil de notes, l'ajout d'un index des noms propres, la mise aux normes typographiques du texte ainsi que l'actualisation de la traduction (le texte original datant de 1985).

Pourquoi le langage écrit est-il difficilement maîtrisé par l'écolier et moins développé chez lui que le langage oral au point que la différence d'âge linguistique entre les deux aspects du langage peut être de six à huit ans à certains stades de l'apprentissage scolaire ? L'explication habituellement donnée était que le langage écrit en tant que fonction nouvelle reproduit dans son développement les étapes principales franchies en son temps par le langage oral et que, par conséquent, le langage écrit d'un enfant de huit ans doit nécessairement ressembler au langage oral d'un enfant de deux ans. On prescrivait même de mesurer l'âge du langage écrit dès le début de la scolarité et d'établir un parallèle entre celui-ci et les âges correspondants du langage oral.

Cette explication n'est manifestement pas satisfaisante. On comprend pourquoi l'enfant de deux ans utilise un petit bagage de mots et des structures syntaxiques primitives : il ne dispose encore que d'un vocabulaire extrêmement pauvre et ne maîtrise pas la structure de la proposition complexe. Mais chez l'écolier le vocabulaire du langage écrit n'est pas plus pauvre que celui de son langage oral, puisque c'est le même. La syntaxe et les formes grammaticales sont les mêmes dans le langage écrit et dans le langage oral. L'enfant les maîtrise déjà. Par conséquent, la raison invoquée pour nous expliquer le caractère primitif du langage oral à deux ans (pauvreté du vocabulaire et syntaxe non développée) n'est plus valable pour le langage écrit de l'écolier, et de ce seul fait l'analogie avec le langage oral s'avère impuissante à nous expliquer ce qui nous intéresse ici, c'est-à-dire le retard énorme du langage écrit de l'écolier sur son langage oral.

La recherche montre que dans les traits essentiels de son développement le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral, que la ressemblance entre les deux processus porte plus sur l'apparence extérieure que sur le fond. Le langage écrit n'est pas non plus la simple traduction du

langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture. S'il en était ainsi, nous devrions nous attendre à ce que, avec l'assimilation du mécanisme de l'écriture, le langage écrit devienne aussi riche et développé que le langage oral et lui ressemble comme une traduction ressemble à l'original. Mais tel n'est pas le cas.

Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, son développement fût-ce minime exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral - le son matériel.

Cet élément à lui seul modifie complètement l'ensemble des conditions psychologiques qui s'étaient créées pour le langage oral. L'enfant à cet âge a déjà atteint à l'aide du langage sonore un certain niveau, assez élevé, d'abstraction par rapport au monde concret. Il se trouve maintenant devant un problème nouveau : il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots. Sous ce rapport le langage écrit se distingue du langage oral tout comme la pensée abstraite se distingue de la pensée concrète. Ce seul fait suffit à expliquer qu'il ne puisse évidemment reproduire les étapes du développement du langage oral ni correspondre au niveau de développement de celui-ci. Comme le montrent les recherches, ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture. Ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement insuffisant de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement et prennent pour la cause centrale, fondamentale ce qui n'est qu'accessoire.

Le langage écrit, nous apprend ensuite la recherche, est plus abstrait que le langage oral sous un autre rapport encore. C'est un discours sans interlocuteur, situation verbale tout à fait inhabituelle pour l'enfant. Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré,

alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. Le langage écrit implique une situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. L'investigation montre que c'est là la seconde difficulté majeure que rencontre l'écolier pour maîtriser le langage écrit. Il va de soi que le langage privé de sa sonorité réelle, qui est seulement imaginé et pensé et nécessite une symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire une symbolisation au second degré, doit être plus difficile pour l'enfant que le langage oral, tout comme l'algèbre est plus difficile que l'arithmétique. Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral.

L'investigation nous amène ensuite à constater que *les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à apprendre à écrire*. Cependant, comme dans toute nouvelle forme d'activité, il y a toujours au début du développement de ce langage une motivation, un besoin. L'histoire du développement du langage oral nous a appris que le besoin de communication verbale grandit tout au long de la petite enfance et constitue l'une des prémisses les plus importantes pour qu'apparaisse le premier mot pourvu de sens. Si ce besoin n'a pas mûri, on observe alors un retard dans le développement verbal. Mais au début de la scolarité le besoin d'un langage écrit n'est absolument pas développé. On peut même dire, sur la base des données de la recherche, que l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général.

Le fait que la motivation précède l'activité se vérifie non seulement sur le plan ontogénétique mais aussi pour chaque conversation, chaque phrase. Chaque phrase, chaque conversation est précédée de l'apparition d'un motif, c'est-à-dire pour quelle raison je parle, à quelle source d'impulsions et de besoins affectifs s'alimente cette activité. La situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue. Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent

entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours. Il découle entièrement d'elle et évolue sur le type des processus motivés et conditionnés par la situation. Pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée. En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre.

La recherche révèle en quoi consiste ce rapport différent avec la situation qu'exige le langage écrit : sa première particularité est que l'enfant doit agir *volontairement*, le langage écrit est plus volontaire que le langage oral. Ce trait se retrouve dans tout le langage écrit à tous ses stades. Déjà la forme phonique du mot, dont la prononciation dans le langage oral est automatique, sans qu'il y ait décomposition en sons distincts, nécessite, lorsqu'on veut l'écrire, d'être épelée, décomposée. Quand l'enfant prononce un mot quelconque, il n'a pas conscience des sons qu'il émet, et n'effectue aucune opération délibérée lorsqu'il prononce chaque son distinct. Dans le langage écrit, au contraire, il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques.

L'activité de l'enfant s'organise de manière tout à fait analogue lorsqu'il s'agit de former une phrase écrite. Il construit volontairement les phrases tout comme il recrée volontairement et intentionnellement le mot sonore à partir des lettres prises une à une. La syntaxe de son langage écrit est tout aussi volontaire que sa phonétique. Enfin le système sémantique du langage écrit exige autant que la syntaxe et la phonétique un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans un certain ordre de succession. (...)

Le langage écrit a une seconde particularité étroitement liée à son caractère volontaire : celle d'être plus *conscient* que le langage oral. Wundt¹ a déjà attiré l'attention sur le caractère intentionnel et conscient du langage écrit, en tant que caractéristiques d'une importance capitale qui le distinguent du langage oral. La différence essentielle, selon Wundt, entre le développement du langage et celui de l'écriture est seulement que ce dernier est presque dès le début gouverné par la conscience et l'intention, c'est pourquoi peut aisément apparaître ici un système totalement volontaire de signes, comme, par exemple, dans l'écriture cunéiforme, alors que le processus qui modifie le langage et ses éléments reste

¹ Wilhelm WUNDT (1832 - 1920) est un psychologue, physiologiste et philosophe allemand. Il fonde, en 1879, le premier laboratoire de psychologie expérimentale en Europe.

toujours inconscient.

Nous sommes parvenus dans nos recherches à établir que ce qui constituait aux yeux de Wundt la particularité essentielle du développement phylogénétique de l'écriture est vrai aussi pour l'ontogenèse du langage écrit. La conscience et l'intention gouvernent dès le début le langage écrit de l'enfant. Les signes du langage écrit et leur utilisation sont assimilés par l'enfant consciemment et volontairement à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage. Le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Elle contraint à prendre conscience du processus même de la parole. Les motifs du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, moins directement liés à un besoin.

Si on dresse le bilan de ce bref exposé des résultats auxquels ont abouti nos recherches sur la psychologie du langage écrit, on peut dire que celui-ci est un processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent. C'est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente. De cette constatation on peut tirer deux conclusions : 1) nous trouvons là l'explication de cet écart si marqué entre le langage oral de l'écolier et son langage écrit ; cet écart et sa mesure sont déterminés par l'écart entre le niveau de développement de l'activité spontanée, involontaire et non consciente, d'une part, et celui de l'activité abstraite, volontaire et consciente, d'autre part ; 2) *au début de l'apprentissage du langage écrit aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a achevé ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement* ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement.

Ce fait est confirmé encore par d'autres recherches : l'apprentissage de l'arithmétique, de la grammaire, des sciences naturelles, etc., ne commence pas au moment où les fonctions correspondantes sont déjà parvenues à maturité. Au contraire, l'immaturité des fonctions au début de l'apprentissage est la loi générale et fondamentale à laquelle les recherches dans tous les domaines de l'enseignement scolaire conduisent de manière concordante. Cette immaturité apparaît à l'état le plus pur lorsqu'on analyse la psychologie de l'apprentissage grammatical. C'est pourquoi nous nous bornerons, pour conclure, à cette question, sans aborder d'autres disciplines scolaires et en remettant au point suivant du chapitre l'examen de l'apprentissage lié à l'acquisition des concepts scientifiques qui est directement l'objet de cette étude.

La question de l'apprentissage de la grammaire est l'une des questions les plus complexes du point de vue méthodologique et psychologique, étant donné que la grammaire est une matière spécifique qui semble peu nécessaire, peu utile à l'enfant. L'arithmétique donne à celui-ci des savoir-faire nouveaux. L'enfant qui ne savait pas additionner ni diviser apprend à le faire grâce à la connaissance de l'arithmétique. Mais la grammaire, semblerait-il, ne lui donne aucun savoir-faire nouveau. Avant même d'entrer à l'école, il sait décliner et conjuguer. Que lui apprend donc de nouveau la grammaire ? Si l'on suit ce jugement, qui est à la base du mouvement contre la grammaire, celle-ci doit être éliminée du système des matières scolaires en raison de son inutilité, car elle ne donne pas dans le domaine du langage des savoir-faire nouveaux que l'enfant ne posséderait pas auparavant. Cependant l'analyse de l'apprentissage grammatical, tout comme celle du langage écrit, montre son immense importance pour le développement général de la pensée enfantine.

L'enfant, bien entendu, sait décliner et conjuguer bien avant d'aller à l'école. Bien avant l'école, il maîtrise pratiquement toute la grammaire de sa langue maternelle. Il décline et conjugue mais il ne sait pas qu'il décline et conjugue. Il assimile cette activité sur un plan purement structural, comme la composition phonétique des mots. Si l'on demande à un petit enfant de prononcer une combinaison quelconque de sons, par exemple « sk », il ne le fera pas, car une telle articulation volontaire lui est malaisée, mais dans le mot « *Moskva* » [Moscou] il prononce involontairement ces mêmes sons avec aisance. À l'intérieur d'une structure déterminée, ces sons apparaissent d'eux-mêmes dans le langage enfantin. En dehors d'elle l'enfant ne parvient pas à les prononcer. Ainsi *l'enfant sait prononcer n'importe quel son mais il ne sait pas le faire volontairement*. C'est un fait central qui s'applique aussi à toutes les autres opérations verbales au seuil de l'âge scolaire.

L'enfant maîtrise donc certains savoir-faire dans le domaine du langage mais il ne sait pas qu'il les maîtrise. Ces opérations ne sont pas devenues conscientes. Cela se manifeste par le fait qu'il les maîtrise spontanément dans une situation déterminée, automatiquement, c'est-à-dire lorsque par certaines de ses grandes structures la situation l'incite à faire preuve de ces savoir-faire, mais qu'en dehors d'une structure déterminée, c'est-à-dire de manière volontaire, consciente et intentionnelle, il ne sait pas faire ce qu'il sait faire involontairement. L'utilisation de son savoir-faire a par conséquent des limites.

Le caractère non conscient et le caractère involontaire apparaissent à nouveau comme deux parties d'un tout. Cela vaut également pour les habiletés grammaticales de l'enfant, ses déclinaisons et ses

conjugaisons. L'enfant emploie le cas juste et la forme verbale juste dans la structure d'une phrase déterminée mais il n'a aucune idée du nombre de ces formes, il est incapable de décliner un nom ou de conjuguer un verbe. L'enfant d'âge préscolaire maîtrise déjà toutes les formes grammaticales et syntaxiques fondamentales. Au cours de l'apprentissage de sa langue maternelle à l'école il n'acquiert pas d'habiletés essentiellement nouvelles quant aux formes et structures grammaticales et syntaxiques. De ce point de vue l'apprentissage de la grammaire est effectivement inutile. Mais l'enfant apprend à l'école, et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient.

Ce que nous savons déjà sur le caractère conscient et volontaire du langage écrit nous permet, sans qu'il y ait besoin d'autres explications, de conclure que cette prise de conscience et cette maîtrise de son propre langage par l'enfant ont une importance primordiale pour la maîtrise du langage écrit. On peut dire sans ambages que sans le développement de ces deux éléments le langage écrit est de manière générale impossible. Tout comme dans le langage écrit l'enfant prend pour la première fois conscience que le mot qu'il prononce *Moskva* comporte les sons m-o-s-k-v-a, c'est-à-dire qu'il prend conscience de sa propre activité phonique et apprend à prononcer volontairement chaque élément de la structure sonore, de même, lorsqu'il apprend à écrire, il commence à faire volontairement les choses mêmes qu'il faisait auparavant involontairement dans le domaine du langage oral. Ainsi la grammaire aussi bien que l'écriture donnent à l'enfant la possibilité d'accéder à un niveau supérieur dans le développement de son langage.

L. VYGOTSKI (1997), *Pensée et langage*, La Dispute, p. 337-345.