**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1973)

**Heft:** 18

**Artikel:** Langage et créativité : réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues

**Autor:** Adamczewski, Henri

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-977899

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 13.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

**Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues***

*Introduction*

Je voudrais avant toute chose rendre hommage aux membres du Comité de l'Enseignement Général et Technique pour leur choix du thème de ce Symposium. Certes le problème posé n'est pas nouveau. Le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde n'a cessé de donner lieu à des querelles méthodologiques retentissantes depuis le début de ce siècle. Tour à tour on a mis l'accent soit sur la prééminence de la L1 comme langue-étalon pour ainsi dire dans le processus de l'acquisition de L2, soit sur la nocivité intrinsèque de tout recours à L1 au cours de l'appropriation d'une L2.

Aujourd'hui il s'agit de tout autre chose. L'extraordinaire développement des sciences du langage au cours du dernier demi-siècle a remis en question bien des idées reçues. On sait mieux aujourd'hui de quoi on parle quand on discute de l'acquisition de la langue maternelle ou du fonctionnement du langage en général. C'est pourquoi je tiens à répéter que le moment a été particulièrement bien choisi pour débattre des liens entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes.

La thèse que je propose de présenter ici est la suivante:

> La langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que nous accédons au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la L1 dès l'école primaire doit s'ouvrir au langage non seulement pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1 elle-même mais aussi pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues.

Mon exposé comprendra les trois points suivants:

1 *Définitions:* langage, grammaire, créativité etc.
2 *Etat actuel de l'enseignement de L1 et de L2.*
3 *Vers un enseignement des langues fondé sur la nature du langage.*

* Cet article est le texte d'une conférence prononcée au Symposium du Conseil de l'Europe sur "Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des autres langues vivantes", Turku, Finlande, 11–16 décembre 1972. Nous remercions l'auteur ainsi que cet organisme de nous avoir aimablement autorisé à le reproduire ici.

## *1. Définitions*

Il est devenu presque banal — surtout depuis Chomsky — de considérer le *langage* comme la faculté, commune à toute l'espèce humaine, de forger et de mettre en place une *grammaire,* c'est-à-dire un nombre fini de règles, et de s'en servir pour créer, à volonté, les énoncés dont nous avons besoin. Connaître une langue, c'est entre autres choses:

1° être capable de produire des énoncés inédits
2° être capable de comprendre des énoncés qu'on n'a pas forcément entendus auparavant.

Produire des énoncés inédits, comprendre des énoncés même si on les entend pour la première fois, voilà l'essence même de la *créativité* qui est la propriété fondamentale du langage, condition nécessaire et suffisante de l'activité langagière.

La créativité en L1 passe en général inaperçue. La L1 devient très vite une "seconde nature" sur laquelle le commun des mortels ne s'interroge pas. C'est au linguiste et au psycholinguiste (généralement réunis dans une même personne) qu'il appartient d'expliciter le merveilleux pouvoir qui est le nôtre, de mettre au jour les rouages du système qui est la condition même de notre productivité langagière. Depuis une quinzaine d'années on commence à se poser des questions pertinentes sur la nature de cette grammaire que chacun de nous porte en lui. Un fait est certain: l'existence de cette *grammaire interne* peut seule expliquer une créativité spontanée. De plus en plus on s'est rendu compte que les énoncés que nous produisons, les phrases de notre langue comme on dit d'ordinaire, n'étaient que le produit final d'une activité cachée dont seuls les modèles du linguiste pouvaient nous donner une idée. On admet facilement aujourd'hui que le fonctionnement de notre grammaire interne — qu'elle soit en phase d'encodage ou de décodage — échappe à la conscience claire et que l'introspection n'arrive pas à sonder la "boîte noire" qui est à l'origine de nos énoncés les plus quotidiens. Activité non-consciente donc, tout comme l'est l'acquisition de la L1 par l'enfant dont je voudrais dire quelques mots maintenant.

Pour le commun des mortels — mais aussi trop souvent, hélas, pour des mortels moins communs — les enfants apprennent leur L1 *par imitation.* A force d'entendre des énoncés et de les répéter, ils finissent par parler comme les membres de leur entourage immédiat. Cette pseudo-explication s'est effondrée en même temps d'ailleurs que le behaviourisme qui lui apportait sa caution scientifique. Si on parle de grammaire interne comme principe créatif des énoncés, on ne saurait retenir la thèse de l'imitation. Il est admis aujourd'hui que l'appropriation de la L1 par l'enfant — ce que B. Russell

appelait le plus grand exploit dans la vie d'un homme — consiste précisement en la construction par l'enfant, pierre après pierre, de la grammaire qui régit les énoncés fabriqués par son entourage. Il s'agit en fait d'une *re-création,* d'une *ré-invention* des principes fondamentaux du langage. Sans s'en rendre compte, l'enfant réinvente la grammaire de sa L1, découvre les régularités sous-jacentes qui constituent cette grammaire, ce qui a fait dire à R. Jakobson que tout enfant est un linguiste qui s'ignore. L'importance de cette façon de concevoir l'acquisition de L1 est considérable. L'enfant n'a pas de professeur, pas de leçon de grammaire ou de vocabulaire au sens scolaire du terme et pourtant il réussit en un temps record à maîtriser un système linguistique dont tous les linguistes s'accordent à souligner la complexité foncière. Dans ces conditions, n'était-il pas normal de parler d'une prédisposition de l'enfant pour le langage humain et d'insister comme l'a fait Chomsky sur le bagage inné de l'enfant?

Que de fois n'ai-je pas entendu de la bouche de pédagogues chevronnés la question angoissée que voici: "Mais alors, si le petit d'Homme vient au monde équipé de la sorte, comment se fait-il qu'il ait tant de mal à acquérir une deuxième langue? " Il y a plusieurs façons de répondre à une telle question.

D'abord on peut avancer qu'il y a "un âge du langage" comme le croit Lenneberg et que l'apprenti a largué les "instruments" qui lui ont permis d'accomplir l'exploit dont parlait B. Russell. Seuls les individus "doués" pour les langues auraient conservé un sens du langage qui leur permettrait en quelque sorte de récidiver. On pourrait aussi mettre en cause les outils et les méthodes mis en oeuvre pour enseigner une L2 ou, comme je me propose de le faire, mettre en avant l'absence quasi-totale de préparation à l'étude d'une autre langue, l'ignorance fondamentale, à un âge qui est déjà celui de la réflexion, de la nature du langage, des règles de son fonctionnement. N'aurait-on pas tout simplement omis une dimension capitale de l'entreprise, à savoir un sens du langage et des langues que l'on aurait pu tirer de la langue que l'élève connaît déjà (au sens où il sait l'utiliser)?

Quoi qu'il en soit, une L2 exige tout comme L1 l'installation d'une grammaire interne capable de fonctionner. Ce sont les conditions de cette mise en place qui ont changé, car il est patent qu'on n'apprend plus jamais une langue de la même façon que l'on a acquis la première. On se plaint partout du manque de spontanéité des apprentis de L2. Il est utile de rappeler qu'il n'y a créativité véritable que si les conditions de cette créativité sont réunies, c'est-à-dire s'il existe dans le cerveau de l'élève un réseau cohérent de règles capable de prendre en charge les besoins d'expression du locuteur. Nous reviendrons à ce problème.

Je voudrais maintenant brosser un tableau rapide de l'enseignement de L1, puis de L2, tels qu'ils se pratiquent dans nos pays à l'heure actuelle, pour mettre en relief les obstacles tant théoriques qu'institutionnels à un enseignement efficace des langues.

### *2.1. L'enseignement de la langue maternelle*

Je me limiterai à l'enseignement élémentaire dont la vocation peut se résumer en quelques mots: apprendre à *lire, écrire* et *compter.* En fait il est bien connu que l'école élémentaire s'est laissé absorber par tout ce qui touche à l'*écrit:* orthographe et règles du bien écrire. Si des efforts sont faits ici et là en faveur de l'expression orale spontanée, on doit cependant reconnaître l'absence d'une initiation réelle au fonctionnement de la langue orale, aux problèmes de grammaire orale ou à ceux de l'exploitation par la L1 du registre des sons possibles (phonologie). Les enfants qui entrent au lycée abordent l'étude d'une langue étrangère sans aucune idée claire quant au fonctionnement de leur L1. C'est ainsi par exemple qu'ils abordent l'étude de l'anglais oral avec la conviction que le français dispose en tout et pour tout de six voyelles: a, e, i, o, u, y! (Il faut dire pour respecter la vérité que cette conviction est partagée par les adultes, qui ont reçu le même type d'enseignement). Voilà le type même de lacune infiniment regrettable chez des candidats aux langues étrangères. Le même état d'impréparation peut être constaté dans le domaine spécifiquement grammatical: les noms prennent un *-s* au pluriel; les verbes *-ent;* au féminin on ajoute un *-e* aux adjectifs etc. Ajoutez à cela une vingtaine de mots savants du type: nom, verbe, complément d'objet direct, attribut du sujet, conjonction etc, et vous aurez une idée exacte du bagage linguistique de nos élèves. Des notions comme celles de rythme et d'intonation, qui sont appelées à jouer un rôle important dès les premiers pas en langues étrangères, sont totalement inconnues. Quelle est la raison d'un tel état de fait? Tout simplement que les maîtres du cycle élémentaire n'ont pas reçu la formation voulue. Il m'est arrivé plus d'une fois de lire la consternation sur le visage de mes étudiants de phonétique — surtout les instituteurs — le jour où je leur présentais le système vocalique du français.

Voilà donc un cas précis de hiatus entre deux cycles d'enseignement par vocation complémentaires: d'une part une concentration de tous les efforts vers la seule langue écrite, de l'autre, au contraire, l'insistance fort louable des autorités responsables sur un enseignement prioritaire de la langue orale. Ici le lien qui fait défaut est particulièrement criant. Je ne réclame pas en l'occurrence la création de chaires de linguistique dans le cycle élémentaire mais seulement un changement rapide du type de formation donnée traditionnellement aux maîtres de ce secteur. Il y aurait beaucoup plus à dire en la matière. Je me contenterai de faire remarquer que des maîtres un peu initiés aux problèmes du langage, de la grammaire, de la phonétique seraient davantage en mesure de faire face aux problèmes que posent les enfants retardés, les élèves issus de milieux culturellement défavorisés, voire les enfants des immigrés portugais ou algériens. En France, une commission

ministérielle présidée par l'académicien Pierre Emmanuel s'est penchée pendant près de deux ans sur une réforme de l'enseignement du français langue maternelle. Certaines de ses conclusions rejoignent les remarques rapides que je viens de faire. Il faut espérer que les congés de formation permanente récemment accordés à tous les maîtres du cycle élémentaire permettront à la réforme envisagée de s'inscrire rapidement dans les faits et que cet effort sera poursuivi dans le cycle secondaire.

### *2.2. L'enseignement de L2*

Des millions d'enfants apprennent des langues dans nos pays respectifs. Des progrès considérables ont été réalisés depuis le début de ce siècle dans le domaine des méthodes et des moyens. Et pourtant la situation est loin d'être idyllique. Ici aussi un gros effort s'impose au niveau de la formation et de l'information permanente des maîtres. La réflexion théorique passe difficilement dans la pratique pédagogique, surtout lorsqu'elle se développe au rythme que nous lui connaissons depuis vingt ans. Surpris par la mobilité extraordinaire de la recherche linguistique, les praticiens s'interrogent sur la validité des modèles linguistiques qui leur sont proposés, d'autant plus que leur formation ne les a pas habitués à l'idée d'une "grammaire qui bouge". Or, mettre en place une grammaire efficace de L2 oblige les professeurs de langue à se tourner vers les descriptions les plus élaborées, les analyses les plus fines. Tout le monde est dans l'ensemble d'accord que ce n'est pas de la seule technologie que viendra le salut.

Des contresens lourds de conséquences compliquent la tâche des enseignants. Par exemple l'accent qu'on leur demande de mettre sur la *langue parlée* les porte tout naturellement à considérer les langues comme des instruments de communication, des codes bien réglés pour assurer le passage de l'information du locuteur à l'auditeur. Il en résulte de dangereuses confusions entre le plan de la modalisation, et donc de l'engagement personnel du locuteur dans son énoncé, et celui du contenu cognitif, de la partie purement informationnelle du message.

Toute une partie — fondamentale — de l'activité du langage se trouve être occultée par un souci trop poussé du linéaire et une analyse insuffisamment affinée des dimensions du langage. La langue orale se distingue de la langue écrite par des conditions de production radicalement différentes — ce qui influe sur la nature des présuppositions, sur la part respective d'explicite et d'implicite.

Un autre point noir qui touche de très près les conditions de créativité langagière est l'abus de mots tels que *mécanismes, automatismes* qui ne

veulent rien dire, si ce n'est qu'un voile a été pudiquement jeté sur des problèmes complexes que l'on ne sait pas poser. Comment automatiser l'alternance *forme en -ing / forme simple* en anglais, ou *indicatif / subjonctif* en français? Quel "déclic" faut-il "intérioriser", pour reprendre un verbe appartenant à la terminologie des exercices structuraux? Et pourtant ces questions ne peuvent pas ne pas se poser dès que l'on parle de créer une grammaire interne comparable à celle de L1. *A la limite ne pourrait-on pas prétendre qu'un enseignement puisse bloquer la créativité, rendre une langue impossible à apprendre?* Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les manuels de grammaire existants pour trouver de nombreux cas de ce genre! L'atomisation des phénomènes grammaticaux, l'abus de "tiroirs" — donc l'absence d'une vue unifiante des problèmes — autant d'obstacles sournois à l'acquisition d'une langue. On est loin des règles générales que l'enfant a su découvrir dans le magma des énoncés du monde adulte. Je pourrai prendre des exemples précis dans des langues précises et montrer qu'il ne s'agit en aucune manière d'une vue par trop pessimiste de la situation. Je tiens à ajouter que ni l'audiovisuel, ni "la linguistique appliquée" née du behaviourisme et de la grammaire structurale ne sont en mesure de venir à bout de ce type de problèmes. Seule une recherche linguistique prolongée par une théorie sérieuse de l'application pourront apporter aux praticiens les solutions qu'ils attendent pour pouvoir, comme le préconisait déjà Humboldt au 19e siècle, "den Faden hingeben", donner à leurs élèves le fil d'Ariane adéquat pour les rendre en mesure de construire une grammaire cohérente de L2.

Que dire de l'enseignement des langues aux adultes? L'état de glottocentrisme avancé auquel ils sont parvenus dresse des obstacles supplémentaires à l'approbation d'une L2. Faut-il s'étonner devant leur désarroi face à L2 quand on pense que, faute d'une formation adéquate dès l'école primaire, L1 est devenue pour eux l'essence même de la rationalité? Un long commerce avec le monde des adultes aux prises avec une L2 m'a appris que la solution de leur problème passait par une prise de conscience de la grammaire de leur langue maternelle, pas la grammaire scolaire bien sûr, mais les grands principes qui régissent le langage des hommes: par exemple le concept de système tel qu'il apparaît dans la structure phonologique de leur propre langue, l'organisation des temps qu'ils utilisent spontanément tous les jours. Dès que l'on parvient à *relativiser* les solutions que propose la grammaire de L1, tout devient possible et je ne serais pas étonné outre mesure qu'ils acceptent sans froncer les sourcils les solutions originales d'une langue comme le finnois où la négation se conjugue comme un verbe et où la notion d'*avoir* est rendue par l'inessif ou l'adessif accompagné du verbe *être*!

On me dira que je complique des problèmes qui sont déjà suffisamment complexes, que mes idées sont inapplicables par exemple dans le cas des

travailleurs migrants où il faut aller vite, où donc tout "fignolage" de type psychologique est exclu. Je n'en suis pas si sûr. Les moyens audio-visuels modernes nous offrent des supports variés pour faire passer un minimum d'informations précieuses susceptibles de changer ne serait-ce qu'en partie l'attitude de l'apprenti face à L2.

### *3. Vers un enseignement des langues fondé sur la nature du langage*

J'en arrive à la dernière partie de mon exposé. Il est évident que je ne pourrai qu'esquisser très grossièrement les conditions d'un enseignement de la L1 et des L2 solidement adossé à ce que nous savons de la nature du langage et du fonctionnement des langues.

Je commencerai par rappeler que le premier essai d'application de nos connaissances sur le langage à l'enseignement des langues s'est fait sous le signe de la linguistique structurale, d'inspiration behaviouriste. Nous savons aujourd'hui que ce modèle ne représente pas de façon adéquate le fonctionnement du langage. Mais je tiens à déclarer que ce premier essai n'a pas été négatif. L'adoption de modèle structuraliste a donné à l'enseignement des langues une vigueur nouvelle en ce sens que pour la première fois le praticien se trouvait en mesure de fixer ses objectifs pédagogiques et de modeler ses stratégies sur autre chose que des intuitions ou des goûts personnels. Un enseignement fondé sur "les structures fondamentales" de L2 permettait pour la première fois de donner un sens à la notion toujours très floue de progression. Une certaine conception de la créativité langagière sous-tendait ces premiers efforts d'application à l'enseignement des données des sciences du langage: toute langue se ramenait à une poignée de schémas syntaxiques nucléaires qui débouchait sur l'infinie variation des énoncés plus complexes grâce à l'expansion et la combinaison.

Nous avons appris depuis que ces schémas et ces procédés de complexification n'étaient en fait qu'une algèbre naïve reproduisant l'agencement linéaire des classes syntaxiques — bref que cette façon de concevoir la grammaire ne faisait que refléter les phénomènes de surface. Des modèles plus puissants ont pris le relais, dont le plus connu est le modèle génératif transformationnel. Le concept de structure profonde mettait fin aux illusions de la linéarité. La grammaire est devenue un réseau complexe de relations abstraites qui tente de rendre compte de toutes les phrases possibles d'une langue.

Dans ce nouveau modèle, des règles dites récursives explicitent un certain aspect de la créativité et la dichotomie compétence / performance permet même d'expliquer les limites de notre pouvoir créatif. Il n'est pas dans mon

propos d'analyser dans le détail le modèle transformationnel. Qu'il me suffise de dire que son apparition et son évolution au cours des dix dernières années nous a ouvert des perspectives inédites sur le fonctionnement des langues, sur la nature de cette grammaire interne qui est à la base du langage. Tout professeur de langue y puisera des informations décisives sur des points capitaux de son activité, par exemple sur la notion de progression pédagogique qui doit se fonder sur une idée précise de la complexité des énoncés et sur les relations inter-énoncés. Le seul écueil — et il est de taille — c'est encore une fois la mobilité. C'est d'ailleurs pourquoi j'ai été amené à avancer il y a quelques années la notion d'*échelle mobile*, persuadé que je suis qu'on ne peut enseigner une langue qu'en s'appuyant sur les meilleures hypothèses relatives au fonctionnement du langage et à l'analyse de L1 et de L2. Cette *échelle mobile* n'est réalisable que s'il existe une information continue des maîtres en exercice. Elle exige aussi l'existence d'équipes d'enseignants capables d'expérimenter les données nouvelles des linguistes et des psycholinguistes.

Parallèlement à la théorie transformationnelle, nous avons la chance de voir prospérer d'autres modèles. Je n'évoquerai ici que la théorie de l'énonciation, due à Antoine Culioli, qui veut rendre compte de l'acte de langage dans sa totalité et qui, à la suite d'Emile Benveniste, place le "je" avec ses modalisations, ses présuppositions, au centre même de l'activité langagière. Sous cet éclairage, une langue cesse d'être réduite au rôle d'instrument de communication pour devenir en priorité un moyen d'expression des représentations de la subjectivité. Une approche de ce genre, en rendant compte de l'appropriation de la langue par l'énonciateur à l'occasion de la production de tout énoncé, permet de distinguer clairement l'intervention dudit énonciateur dans l'énoncé produit. Ici, tout comme en grammaire transformationnelle, l'énoncé de surface n'est que le résultat final et observable d'un ensemble d'opérations dont la théorie doit rendre compte de façon explicite.

On aura compris que le champ de la créativité du "je" énonçant prend ici une signification toute particulière. Le sujet parlant ne se contente pas de "faire passer" des informations à son partenaire dans l'acte de communication mais, en s'emparant de sa langue, il imprime à ses énoncés sa marque personnelle, que ce soit sous forme de modalisations exprimant son attitude vis à vis de l'objet du discours ou sous forme de ces liens puissants que sont les mots du type: *même, trop, puisque, pourtant . . .* , je ne peux guère en dire plus ici. Sur le plan pédagogique, des prolongements de cette conception du langage sont possibles, à condition — et ceci est valable pour l'application de toute théorie — que l'on veuille se donner la peine et les moyens d'inventer les courroies de transmission adéquates.

Je terminerai ce long plaidoyer en faveur d'un enseignement des langues fondé sur la nature du langage, donc des conditions de créativité du discours, par une remarque optimiste. Les deux sources d'inspiration pédagogique que je viens d'esquisser trop brièvement hélas — tout comme celles que je n'ai pas citées — ne sont nullement antinomiques. Elles font partie d'une même recherche qui se déploie actuellement à l'échelle mondiale. Se tenir à l'écart de ce vaste courant serait pour la pédagogie des langues — aussi bien L1 que les autres langues — se condamner à l'immobilisme et la stérilité.

Université de Paris III Henri Adamczewski