



HAL
open science

Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)

Marie-Noëlle Roubaud

► To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud. Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008). Université de Neuchâtel - Tranel. , 58, 2013. hal-01727363

HAL Id: hal-01727363

<https://hal.science/hal-01727363>

Submitted on 9 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

unineUNIVERSITÉ DE
NEUCHÂTELInstitut des sciences
du langage et de la
communication

Marie-Noëlle Roubaud (Éd.)

Langue et enseignement

Une sélection de 22 manuscrits
de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)**T R A**

T R A V A U X N E U C H Â T E L O I S D E L I N G U I S T I Q U E

N E I

Marie-Noëlle Roubaud (Éd.)

Langue et enseignement

Une sélection de 22 manuscrits

De Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)



Claire Blanche-Benveniste en 2008

Table des matières (la version web diffère de la version originale imprimée)

Avant-propos par Marie-José Béguelin----- 1-6

Préface par Marie-Noëlle Roubaud----- 7-18

CHAPITRE 1 : Du français écrit au français parlé

Partie 1. Manuscrits-----19-75

1979 Lausanne (Suisse) À propos de la langue écrite

1988 Valladolid (Espagne) Observations sur l'étude du français parlé

1994 Marseille (France) Les difficultés syntaxiques et la lecture

2002 Barcelone (Espagne) Oralité et écriture: les unités de l'oral et de l'écrit

2002 Paris (France) L'écriture non réductible au rôle de "code"

Partie 2. Articles----- 77-116

1969 Réformer l'orthographe? Mieux la supprimer!

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1969): Réformer l'orthographe? Mieux la supprimer! In: Science et vie, 627, 96-103 et 170.

1979 À propos des règles et des exceptions en orthographe: l'affaire des sept pluriels en -oux

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1979): À propos des règles et des exceptions en orthographe: l'affaire des sept pluriels en -oux. In: Romanesque, 2, 13-23.

1979 La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court

Blanche-Benveniste, C. (1980): La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court. In: Le français aujourd'hui, 48, 33-39.

1993 "Le portrait de mon papa a les cheveux chauves"

Blanche-Benveniste, C. (1993): "Le portrait de mon papa a les cheveux chauves". In: Le français dans le monde, n° spécial février-mars 1993, Des pratiques de l'écrit, 10-19.

CHAPITRE 2. Principes et outils d'analyse

Partie 1. Manuscrits----- 117-200

1976 Louvain (Belgique) L'hypothèse de l'approche pronominale

1977 Louvain (Belgique) De la nécessité de commencer l'étude de la syntaxe par le verbe et non par la phrase: de la nécessité d'étudier les constructions verbales avec des classifieurs

1978 Rouen (France) Des grilles pour écrire le français parlé

1980 Paris (France) Une méthode pour analyser et comparer les productions, orales et écrites

1987 Lisbonne (Portugal) Quelques points de syntaxe nécessaires à l'analyse de l'oral

1988 Nancy (France) De quelques relations entre le lexique et la grammaire dans l'analyse du français parlé

1989 Aix-en-Provence (France) Propositions pour une terminologie grammaticale de base

1999 Póvoa de Varzím (Portugal) L'enseignement de la grammaire

Partie 2. Articles----- 201-269

1990 Un modèle syntaxique d'analyse "en grilles" pour les productions orales

Blanche-Benveniste, C. (1990): Un modèle d'analyse syntaxique « en grilles » pour les productions orales. In Anuario de Psicologia Liliane Tolchinsky (coord.). 47, 11-28.

1993 Faire des phrases

Blanche-Benveniste, C. (1993): Faire des phrases. In: Le français aujourd'hui 101: Norme(s) et pratiques de l'oral, 7-15.

2002 Phrase et construction verbale

Blanche-Benveniste, C. (2002): Phrase et construction verbale. In: Verbum XXIV, 1-2, 7-22.

2008 Proposition pour une progression dans la complexité syntaxique

Blanche-Benveniste, C. (2008): Proposition pour une progression dans la complexité syntaxique. In: Ferreri, S. (a cura di): Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica. Setta Città (Viterbo), 105-127.

CHAPITRE 3. La langue des élèves

Partie 1. Manuscrits----- 271-359

1981 Mexico (Mexique) Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche

1982 Barcelone (Espagne) Comment évaluer la compétence des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite sans recourir à l'analyse métalinguistique

1983 Nice (France) La langue du dimanche et la langue de tous les jours

1987 Sitges (Espagne) La Question du Handicap Linguistique: une révision

1992 Romans (France) Récapitulatif de la recherche du GARS à Romans

1999 Coudoux (France) Rencontre avec les enseignants et parents de la FCPE et les enseignants-chercheurs de la Linguistique Française à l'Université de Provence

1999 Rome (Italie) Compétence linguistique et variétés hautes de la syntaxe

2002 Le Mans (France) Parodies: quand les enfants font l'expérience du langage des adultes

2008 Clermont-Ferrand (France) Les liens entre l'oral et l'écrit à l'école primaire

Partie 2. Articles----- 361-416

1981 La langue écrite est un objet particulier

Blanche-Benveniste, C. (1981): La langue écrite est un objet particulier. In: *Aprentatge de la lectura i l'escriptura*. Barcelone (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), 67-78.

1998 Langue parlée, genres et parodies

Blanche-Benveniste, C. (1998): Langue parlée, genres et parodies. In: *Repères*, 17, L'oral pour apprendre, 9-19.

2001 Le recueil d'énoncés d'enfants: enregistrements et transcription

Blanche-Benveniste, C. & Pallaud, B. (2001): Le recueil d'énoncés d'enfants: enregistrements et transcription. In: *Recherches sur le français parlé*, 16, 11-37.

2008 Place de la langue dans l'accès aux connaissances

Blanche-Benveniste, C. (2008): Place de la langue dans l'accès aux connaissances. In: *Écoles*, La revue de la fédération des écoles juives de Marseille, Journée de l'Éducation du 3 avril 2008, 2, Les actes de la journée, 18-21.

Bibliographie de Claire Blanche-Benveniste----- 417-432

Remerciements----- 433

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)

La revue TRANEL fonctionne sur le principe de la révision par les pairs. Les propositions de numéros thématiques qui sont soumises au coordinateur sont d'abord évaluées de manière globale par le comité scientifique. Si un projet est accepté, chaque contribution est transmise pour relecture à deux spécialistes indépendants, qui peuvent demander des amendements. La revue se réserve le droit de refuser la publication d'un article qui, même après révision, serait jugé de qualité scientifique insuffisante par les experts.

Responsables de la revue

Gilles Corminboeuf

email: gilles.corminboeuf@unine.ch

Evelyne Pochon-Berger

email: evelyne.pochon@unine.ch

Comité scientifique de la revue

Marie-José Béguelin, Simona Pekarek Doehler, Louis de Saussure, Geneviève de Weck, Marion Fossard (Université de Neuchâtel)

Secrétariat de rédaction

Florence Waelchli, Revue Tranel, Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel

Les anciens numéros sont également en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>

Abonnements

Toute demande d'abonnement ou de numéro séparé est à adresser à:

Revue Tranel, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel

Tél.: ++41(0)32 718 16 90

Fax: ++41(0)32 718 17 01

email: revue.tranel@unine.ch

Tarifs

Abonnement annuel (2 numéros)

Suisse: CHF 51.00

Etranger: € 34.80

Numéro séparé

Suisse: CHF 27.00

Etranger: € 18.40

Numéro double

Suisse: CHF 40.00

Etranger: € 27.30

Paiement

Suisse: CCP 20-4130-2 – Université, Fonds de tiers, 2000 Neuchâtel (réf: U.00695)

Etranger: Compte en EUR: 290 00500.080.60L auprès d'UBS SA, 2000 Neuchâtel (CH)

[Code Swift: UBSWCHZH80A] [IBAN: CH49 0029 0290 5000 8060 L]

© Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, 2013

Tous droits réservés

ISSN 1010-1705

Avant-propos

Marie-José Béguelin, Université de Neuchâtel

Claire Blanche-Benveniste est connue dans le monde entier pour ses travaux sur l'orthographe, menés dans les années 60 avec André Chervel, et pour ses études pionnières sur la syntaxe du français parlé, développées dans le cadre du Groupe Aixois de recherches en syntaxe. Figure respectée de la linguistique française, qu'elle envisageait dans une perspective contrastive, Claire Blanche-Benveniste fut aussi l'initiatrice inspirée d'une méthode d'apprentissage simultané de plusieurs langues romanes, adoptée et pratiquée dans plusieurs universités d'Europe¹. Professeur à l'Université de Provence, Directeur d'Études à l'École pratique des Hautes Études, Claire Blanche-Benveniste suscitait l'admiration de ses interlocuteurs par sa vaste culture, qu'alimentait une curiosité intellectuelle infatigable. Grande lectrice, adepte du débat scientifique, elle faisait bénéficier ceux qui la consultaient de ses observations perspicaces, appuyées sur une connaissance intime des corpus et des données. À ses compétences scientifiques remarquables s'ajoutait – il faut le souligner – une conscience aiguë des enjeux politiques et des responsabilités du linguiste à l'égard de la société.

Claire nous a quittés le 29 avril 2010, à l'âge de 75 ans, laissant derrière elle une communauté d'élèves et de collègues qui lui sont redevables, et qui ont à cœur de prolonger son héritage.

Marie-Noëlle Roubaud fait partie de cette communauté. Ancienne étudiante (thèse sur les pseudo-clivées²) et bibliographe de Claire Blanche-Benveniste, elle a pris l'heureuse initiative de réunir une série de manuscrits et/ou de textes de conférences, le plus souvent inédits, relatifs à l'enseignement du français et à la langue des élèves³. Ce numéro spécial des *TRANEL* présente le produit de son travail, à la fois philologique et

¹ Cf. l'ouvrage de Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagines Serra E., Pippa, S. (2011). *EuRom5*. Milano, Ulrico Hoepli, qui est dédié à Claire.

² Roubaud, M.-N. (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Paris, Éditions Champion.

³ Cf. Roubaud, M.-N. (2012). Claire Blanche-Benveniste et la langue de l'école. In Druetta, R. *Claire Blanche-Benveniste à l'école de l'oral*. Paris, Éditions du GERFLINT, Collection Essais francophones, p. 95-108.

éditorial. Il s'adresse aux linguistes intéressés par l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste, mais aussi et surtout aux enseignants de langue et aux "formateurs de formateurs" en quête d'outils de travail à la fois novateurs, accessibles et efficaces.

L'Université de Neuchâtel fait partie du réseau international que Claire Blanche-Benveniste avait tissé autour d'elle, et dont l'ampleur est apparue au grand jour lors des colloques tenus en son honneur ces dernières années à Paris, à Turin, à Rome, au Brésil... En publiant le volume préparé par Marie-Noëlle Roubaud, l'équipe des *TRANEL* entend s'associer, à sa manière, aux hommages rendus à notre éminente collègue.

Claire Blanche-Benveniste était chez elle à Neuchâtel. Elle y a donné plusieurs conférences, notamment vers la fin des années 80, dans le cadre d'un module de formation continue sur la norme, ou plus récemment, en 2007, à l'occasion du Colloque international sur la Parataxe⁴. Régulièrement, elle est venue travailler avec les linguistes fribourgeois et neuchâtelois, les recevant à son tour dans son hospitalière maison d'Aix-en-Provence, dont elle avait fait un point de ralliement unique en son genre ; à partir de 1995, elle fut recrutée comme expert scientifique dans le cadre du projet COROME⁵ ; dès 2004, elle prit la tête du projet sur trois pays *Encyclopédie grammaticale du français* (EGF), qu'elle marqua de son empreinte⁶.

Professeur invitée à Neuchâtel au semestre d'automne 2006-2007, Claire Blanche-Benveniste y proposa un séminaire resté fameux, sous un titre dont la modestie ne surprendra pas ses familiers : *Grammaire descriptive pour l'examen des productions écrites et orales*. On trouvera ci-dessous le plan de ce cours, sous la forme où elle nous l'avait elle-même communiqué : comme le reste du présent volume, il atteste de l'importance que notre collègue attachait aux implications didactiques des recherches qu'elle développait en morphosyntaxe descriptive du français. Il montre aussi la manière à la fois judicieuse et peu convenue dont elle introduisait ses étudiants aux outils de la linguistique française, dans un constant va-et-vient entre données écrites et données orales, entre micro-syntaxe des

⁴ Cf. Blanche-Benveniste, C. (2010). Les pseudo-clivées et l'effet deux points. In Béguelin, M.-J., M. Avanzi & G. Corminboeuf (éds). *La Parataxe*. Tome 2 : *Structures, marquages et exploitations discursives*. Berne : Peter Lang, Collection Sciences pour la communication, p. 185-217.

⁵ Cf. Béguelin, M.-J., dir. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck, Préface, p. 3-8.

⁶ Cf. Willems, D. (2011). L'Encyclopédie Grammaticale du Français (EGF) : présentation et illustration. *Travaux de linguistique*, 2011/2 n°63, p. 109-111.

constructions verbales et marquage de la cohésion discursive, entre "grammaire première" (apprise spontanément) et "grammaire seconde" (inculquée *a posteriori*).

En publiant ce numéro spécial, nous sommes heureux de divulguer un aspect relativement peu connu de l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste, notre défunte collègue et amie dont le souvenir nous accompagne et dont les avis nous manquent. Nous sommes heureux également d'offrir aux enseignants de langue et aux formateurs d'enseignants un lot de réflexions particulièrement autorisées, qui pourront les libérer de bien des préjugés, les réconcilier avec la grammaire, tout en inspirant leur pratique pédagogique.

La publication de ce numéro spécial a été soutenue par le projet *Encyclopédie grammaticale du français*. Elle a bénéficié, de la part de la Commission des publications de l'Université de Neuchâtel, d'un appui financier généreux, ce dont nous sommes particulièrement reconnaissants. Nos remerciements vont aussi aux fils de Claire, Manuel et Guillaume Blanche, qui ont confié à Marie-Noëlle Roubaud les documents nécessaires à son travail ; à François Delafontaine, qui a saisi bon nombre de textes qui étaient demeurés sous forme manuscrite ; à Florence Waelchli, qui a assuré avec efficacité la mise en forme du volume; enfin, à Paul Cappeau et Emmanuelle Narjoux, pour leur relecture attentive de l'ensemble.

Annexe : Plan du séminaire donné à l'Université de Neuchâtel par Claire Blanche-Benveniste, au semestre d'automne 2006-2007.

GRAMMAIRE DESCRIPTIVE POUR L'EXAMEN DE PRODUCTIONS ORALES ET ECRITES

Le but de cet enseignement est de présenter certains aspects de la linguistique descriptive contemporaine et d'en montrer des applications pratiques.

Chaque séance sera divisée en deux parties :

- un exposé, illustré par des exemples et des extraits de publications
- une analyse de documents ; la présentation d'une liste de questions et travaux d'application.

1. La notion de grammaire de la langue et de compétence linguistique

Première approche. Le terme de "grammaire" désigne un guide normatif pour l'exercice de la langue. Dans divers types de sociétés, des institutions

en ont la charge. Un symbole de l'enseignement de cette grammaire en France est celui des "tableaux de conjugaison" (dont on a la trace depuis Sumer). En connaît-on l'histoire ? Comment sont-ils conçus ? (faits pour la mémorisation, structure, symétries, absence de variantes, absence de perspective historique ou régionale). Que donnent-ils à apprendre ? (Une part cachée de la langue maternelle ? Une introduction à la notion de système ?) Quel rôle ont-ils joué dans l'histoire de l'enseignement du français ? (voir A. Chervel). Cet enseignement est-il périmé par les "machines qui savent conjuguer" ?

Deuxième approche. Le terme de grammaire est proposé par Chomsky comme modèle d'une compétence cognitive très particulière, appuyée par la notion de Grammaire Universelle. De nouvelles acceptions sont données à des termes comme grammatical, non-grammatical, variation, locuteur, acquisition... Certaines controverses encore vives ont des répercussions sur le TAL (Traitement Automatique du Langage).

Troisième approche. Une critique de cette notion de compétence aboutit à des distinctions entre plusieurs sortes de grammaires, dont l'une est acquise très jeune comme le propose Chomsky et les autres s'échelonnent dans le temps, influencées par l'histoire, la société et les cultures en jeu (Miller et Weinert 1998, Blanche-Benveniste 1999). Exemples d'acquisitions "secondes" dans plusieurs domaines de la grammaire, relatives obliques, constructions d'infinitifs et de participes, formes discursives conventionnelles.

Applications : Examen de trois types de documents : des copies d'élèves d'école primaire ; un enregistrement oral en situation de "langage surveillé" ; un exemple d'écriture sur un forum d'Internet.

2. La représentation écrite de la langue

2.1. *Perspectives générales*

Toute représentation écrite oblige à écarter certains aspects de la langue (par exemple différents aspects de la prosodie) et à choisir des unités comme "mot", "phrase"... Petite typologie d'unités possibles : langues romanes, langue sémitiques, langue chinoise. Toutes les productions de langage ne reçoivent pas une représentation écrite.

2.2. *Repères historiques*

Quelques chercheurs (R. Wright, M. Banniard) pensent qu'il aurait fallu attendre les premiers écrits en langues romanes pour que les gens du haut Moyen-Âge aient conscience que le latin et les langues "vulgaires" étaient devenus des langues différentes. L'orthographe, la ponctuation, le

découpage en phrases et paragraphes (avant et après l'invention de l'imprimerie) ont été des processus historiques lents, qui ont laissé de nombreuses traces dans les rapports avec l'écrit.

2.3. Particularités du français

L'orthographe du français note des morphèmes. Or la morphologie de l'écrit diffère beaucoup de celle de l'oral, (exemple des nombres singulier et pluriel). Comme il existe oralement de nombreuses homonymies entre les segments courts, le groupement en unités n'est pas le même par écrit et par oral.

Applications :

Examen d'un texte écrit au XVIII^e "sans orthographe et sans ponctuation" (Journal de Ménétra). Typologie des fautes d'orthographe.

Examen du découpage en mots chez de jeunes enfants. Exemples d'erreurs commises par les personnes qui transcrivent des enregistrements oraux.

3. Les corpus modernes de langue parlée

Peut-on dire (comme Halliday 1985) que les enregistrements de langue parlée ont révolutionné la linguistique ? Pourquoi et comment a-t-on développé des corpus de langue parlée ? Pourquoi les informaticiens y trouvent-ils un tel intérêt ? Présentation de quelques grands corpus européens de langue parlée. Présentation de corpus de français parlé et de quelques grands problèmes : droits, transcription, exploitation (cf. Baude, Guide des bonnes pratiques)

Application : écoute et transcription de trois extraits d'enregistrement de français parlé (écoute collective). Réflexion sur les "erreurs" d'écoute et sur les "hallucinations auditives".

4. Syntaxe 1 : La syntaxe et la " phrase verbale "

La "phrase verbale" a servi et sert encore de cadre à l'étude de la syntaxe, ce qui convient lorsqu'il s'agit d'exemples simples, mais qui se révèle peu adapté aux exemples complexes. Quelle est la différence entre une phrase et une construction verbale ? La notion de "valence verbale". Les données authentiques (écrites et orales) font ressortir la très grande polysémie des verbes les plus fréquents, l'importance des "locutions figées" et la fréquence des "chaînes verbales" intégrant quatre ou cinq formes verbales successives.

Le phénomène de la "subordination" occupe une place centrale dans certaines grammaires, qui distinguent "phrases simples" et "phrases

complexes". Pourquoi la subordination a-t-elle été considérée comme une propriété de maîtrise de la langue et d'opérations cognitives?

Applications :

Étude de la valence de deux verbes de fréquence moyenne à partir des données d'un "concordancier".

Étude de productions écrites et orales du point de vue des "subordonnées".

5. Syntaxe 2

Au-delà de la subordination : les constructions clivées, pseudo-clivées et disloquées. Quelques exemples de la complexité des énoncés, en dehors des phénomènes classiques de subordination : imbrications, parenthèses, symétries, tenues en mémoire, constructions corrélatives.

Quelques problèmes posés par les fréquences d'emploi : la forme des sujets, la proportion des noms et des verbes. Les essais de typologies des "genres", fondées sur la proportion de passifs, d'adjectifs et de subordonnées.

Applications :

Étude de productions écrites et orales réputées "complexes".

Documents pour l'étude de quelques fréquences de phénomènes syntaxiques.

6. Retour vers la grammaire normative

Un domaine sensible aux décalages entre norme et usages, les relatives en français contemporain : relatives simples et obliques. Les usages de "dont" et la "réduction à que" en français et dans d'autres langues romanes.

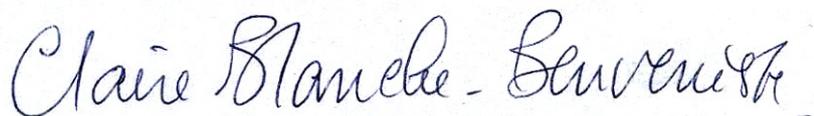
Thème de la "cohésion" des textes.

Applications :

Options prises actuellement sur l'enseignement de la langue, écrite et orale : lecture de quelques projets.

Analyse de textes réputés non-cohérents.

Compte rendu de quelques préfaces d'ouvrages d'enseignement de la langue publiés récemment.



Claire Blanche-Benveniste

Préface

Marie-Noëlle ROUBAUD¹, Aix-Marseille Université

Claire Blanche-Benveniste (Lyon 1935- Aix-en-Provence 2010)

Le nom de Claire Blanche-Benveniste est étroitement associé au français parlé. Elle a su développer un ensemble de recherches concernant ce domaine et elle a profondément modifié le regard que les linguistes portent sur la langue parlée. Elle a acquis par ses travaux une dimension internationale et a su investir dans l'étude de l'oral toutes les qualités de réflexion acquises lors de sa formation universitaire. La rigueur – qu'elle a constamment défendue dans l'établissement des données orales – est à rechercher du côté de ses premières années et de l'enseignement reçu en philologie romane médiévale par Robert-Léon Wagner et Jean Boutière, à la Sorbonne (à Paris). Le souci de montrer que le français parlé possède une syntaxe et constitue un matériau qui n'a rien de secondaire tire probablement profit de sa collaboration avec Michel Arrivé, Jean-Claude Chevalier et Jean Peytard à la *Grammaire Larousse du français contemporain* dont la première édition date de 1964. Enfin, la rencontre avec Jean Stéfanini, quand elle s'installa à l'Université d'Aix-en-Provence (en 1964) a aussi donné une assise et un ancrage historiques à son intérêt pour la langue parlée.

Claire Blanche-Benveniste a eu tout au long de sa carrière des contacts avec des chercheurs importants de sa discipline (Chomsky, Gross, Labov, Culioli, Chervel, etc.). Forte de ses convictions, de sa pensée originale et de sa parfaite connaissance des travaux des autres chercheurs, elle a su proposer des voies nouvelles, affronter les pesanteurs de la discipline, longtemps réfractaire à admettre que l'oral pouvait être analysé. Elle a profondément marqué la description de la langue et a formé de nombreux linguistes qui continuent à creuser les idées qu'elle a avancées, comme on a pu l'entendre dans un colloque en décembre 2010 à Paris qui lui a rendu hommage². L'influence de Claire Blanche-Benveniste s'est exercée sur de nombreux individus, bien au-delà des étudiants qui ont suivi ses cours. Ce sont ses qualités, sa puissance de travail et son rayonnement intellectuels qui l'ont conduite à nouer des contacts avec diverses communautés (des historiens de la langue, des linguistes de corpus, des phonéticiens, des

¹ Je remercie Paul Cappeau qui a relu ce travail, apporté des commentaires et fourni de précieux conseils.

² Ce colloque a été suivi d'une publication: Caddeo, S., Roubaud, M.-N., Rouquier, M. & Sabio, F. (dir.). (2012): *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*. Aix-en-Provence (PUP).

syntacticiens, des informaticiens, etc.). Elle a été consultée sur de nombreuses initiatives liées aux corpus (tant en France qu'à l'étranger) et a nourri jusqu'aux derniers moments l'espoir de développer un autre grand projet de corpus oral (cf. son dernier ouvrage, *Le français. Usages de la langue parlée*).

Son influence s'est exercée aussi dans d'autres champs et celui de l'éducation n'est pas le moindre. Claire Blanche-Benveniste a participé à des rencontres avec des enseignants, a animé un projet à Romans (dans la Drôme) qui visait à mieux connaître les caractéristiques des productions orales de jeunes enfants et à aider les enseignants à mieux appréhender cet oral. Elle a aussi publié un certain nombre d'articles dans des revues de linguistique à visée didactique: *Reffet*, *Le français dans le monde*, *Le français aujourd'hui*, *Langue française*, *Repères*. Elle voulait montrer aux enseignants toute la richesse de la langue orale, que l'écrit et l'oral ont un fonctionnement différent, qu'il faut définir la "compétence linguistique" de l'enfant, que des situations de parodies donnent à voir des connaissances sur la langue qu'on ne pourrait pas obtenir facilement par une observation spontanée du langage et que la langue des élèves a besoin de modèles pour s'enrichir, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Enseignante dans le premier degré, j'ai rencontré Claire Blanche-Benveniste en septembre 1986, elle a été ma directrice de thèse de 1988 à 1994. Avec elle, j'ai constitué des recueils de corpus de français parlé, j'ai participé à ses séminaires et j'ai pu lui poser toutes les questions se rattachant à la langue et de par ma situation professionnelle, à son enseignement. J'ai eu le privilège de devenir sa bibliographe en 1998, tâche parfois ardue (Claire Blanche-Benveniste a écrit 224 articles et 19 ouvrages, seule ou en collaboration) mais qui m'a permis de la suivre, d'être à ses côtés toutes ces années et de devenir son amie. J'ai ainsi eu le privilège de partager les idées de cet éminent linguiste sur la langue et l'enseignement³.

Le recueil de manuscrits

Après la disparition de Claire Blanche-Benveniste, j'ai retrouvé, dans son bureau, des textes non publiés ayant trait à la langue des élèves et par là-même à l'enseignement, que ses fils m'ont autorisée à exploiter. J'appellerai ces textes des "manuscrits" parce que ce sont des versions originales (écrites en français) correspondant à des conférences que Claire Blanche-Benveniste a données à travers le monde et qui n'ont jamais été publiées: sur vingt-deux manuscrits, cinq seulement ont été publiés dans une autre langue (quatre en espagnol et un en italien). Ces textes sont d'abord écrits à la main ou dactylographiés et à partir de 1994 informatisés.

³ J'aime à dire que Claire Blanche-Benveniste fut mon maître à penser.

On y trouve des traces d'oralité (sauf pour les quatre qui ont été publiés à l'étranger): ce sont des notes destinées à être lues. Elles ont souvent le statut de notes de cours ou de conférences d'où leur caractère moins rédigé, notamment en ce qui concerne le lien entre les idées et/ou entre les paragraphes. Dans ces manuscrits, l'auteur ne retient, le plus souvent, que l'ossature de sa pensée: la rédaction est alors minimale et va à l'essentiel, l'oral allant combler les vides. C'est un peu la même impression qui se dégage de son dernier ouvrage (*Le français. Usages de langue parlée*) comme si l'auteur avait un sentiment d'urgence qui a donné ce ton très particulier et ce fourmillement de faits cités.

Ces manuscrits, qui s'étalent de 1976 à 2008, donnent à voir une pensée qui s'éveille, qui prend forme, qui s'affine, qui gagne en épaisseur. Ils laissent entendre la parole de Claire; elle qui a passé sa vie à étudier l'oral, c'est un peu le sien qui est présent dans cet ouvrage. Au fil des ans, ces textes se complètent, reviennent parfois sur des points qu'elle jugeait essentiels - et qui devaient donc être repris à chaque fois - et s'adaptent au public rencontré afin de répondre au plus près aux questions. Ils sont truffés de bons exemples qui éclairent tout de suite l'auditeur: Claire Blanche-Benveniste était sans cesse à l'affût du bon exemple qui rendait sa démonstration éclairante. Les textes sont toujours bien documentés et la diversité des références utilisées souligne la grande curiosité et la connaissance approfondie du domaine par son auteur. L'étendue des points que Claire Blanche-Benveniste aborde à partir de sa solide expérience de la description syntaxique du français montre comment cette maîtrise-là apporte un éclairage sur de nombreux faits et ouvre à des questions diverses. Ces écrits sont organisés autour d'une argumentation rigoureuse: elle a le souci de ne pas réduire la présentation, de ne pas caricaturer ou simplifier outrageusement les faits; ainsi quand elle s'intéresse aux difficultés de lecture, elle ne tente pas de relier cela de façon simpliste à la syntaxe de l'oral. Et surtout elle prend grand soin de son public, le guidant à l'aide de nombreux exemples attestés comme en témoignent les exempliers distribués ou les transparents projetés. Les nombreux exemples oraux sont extraits des corpus de français parlé qu'elle a initiés à Aix-en-Provence, au sein du GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe). Ils sont transcrits avec les conventions de transcription du GARS⁴ sans ponctuation et si parfois dans un document apparaît un signe de ponctuation, c'est seulement à des fins de lisibilité pour ne pas perdre un lecteur non habitué à lire de l'oral. Les exemples oraux sont écrits dans une orthographe standard et si quelques "trucages" orthographiques apparaissent au début des années quatre-vingt, ils disparaîtront ensuite, les nombreux échanges au sein du GARS ayant fait évoluer ces conventions.

⁴ <http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html>

La lecture du recueil peut se faire sur plusieurs axes: linguistique bien évidemment mais aussi historique (histoire de l'oral, de l'écriture), épistémologique avec la définition de certains concepts (compétence, grammaire seconde) et didactique avec un ancrage dans les classes. En effet, dans les séminaires que Claire Blanche-Benveniste animait, beaucoup d'enseignants (du primaire et du secondaire) l'écoutaient et lui livraient leurs difficultés à enseigner la langue aux élèves. Très tôt, elle est intervenue dans des centres de formation d'enseignants se documentant sur les instructions ministérielles, les rapports ayant trait à l'enseignement. Elle est allée sur le terrain rencontrer des enseignants (à Marseille dans les quartiers défavorisés, à Romans, à Coudoux): elle leur apportait des réponses sur le statut de la langue, la façon de l'analyser. Elle leur proposait très humblement des pistes pour faire (mieux) parler les élèves: elle faisait preuve d'une grande prudence vis à vis des enseignants à qui elle déclarait ne pas avoir de leçons à donner (*cf.* manuscrit de Barcelone, 1982). C'est d'abord auprès de ses amis linguistes, hors de France, qu'elle a livré ses réflexions (au Mexique, en Suisse, en Espagne, en Belgique, au Portugal, en Italie). Puis elle a présenté ses recherches en France, au sein de la communauté des chercheurs et des professionnels de terrain (enseignants, formateurs en langue maternelle ou en langue étrangère) mais elle regrettera toujours de ne pas avoir pleinement réussi cette mission.

Organisation de l'ouvrage et contenu des chapitres

L'ouvrage est divisé en trois chapitres, chacun étant scindé en deux parties. Sur la page de présentation de chaque chapitre figure une liste de références bibliographiques (**Lectures associées à ce chapitre**) pour un lecteur désireux de compléter ses lectures.

La première partie (**Partie 1. Manuscrits**) comprend les manuscrits présentés dans l'ordre chronologique avec le titre, la ville où a eu lieu la conférence (le pays), la date de l'intervention puis le lieu quand il a pu être identifié. Ces manuscrits ont été informatisés et restent fidèles à la présentation que l'auteur en avait donnée. Il a parfois été utile d'ajouter des notes de bas de page afin de clarifier une idée exposée ou d'apporter une précision pour le lecteur. Afin de ne pas les confondre avec les notes de bas de page du manuscrit, je les ai signalées par NA (note de l'auteur de l'ouvrage) pour indiquer que j'en étais responsable.

La seconde partie (**Partie 2. Articles**) rassemble des articles, le plus souvent difficiles d'accès, qui font écho aux manuscrits.

L'ouvrage s'achève par la bibliographie exhaustive de Claire Blanche-Benveniste. Ayant été sa bibliographe, je me devais de la publier dans son intégralité.

Au fil de la lecture des deux parties, le lecteur découvrira des inédits: des photographies de Claire Blanche-Benveniste à différents moments de son existence, une prise de notes de sa main, un témoignage d'un co-auteur, des extraits de programmes de conférences, un article de journal, une invitation..., de précieux témoignages de la vie d'une grande linguiste au service du large public avec lequel elle voulait communiquer dans une langue simple et compréhensible.

Les trois chapitres retracent un cheminement de la pensée de Claire Blanche-Benveniste. Dans le chapitre 1 (*Du français écrit au français parlé*), l'auteur montre que la langue écrite n'est pas une transposition de l'oral et que la description grammaticale doit prendre en compte la langue orale. Dans le chapitre 2 (*Principes et outils d'analyse*), elle présente les outils qu'elle a forgés pour analyser la langue parlée, outils transférables à l'écrit. Dans le chapitre 3 (*La langue des élèves*), elle applique cette méthodologie à la langue des élèves – orale ou écrite – et ouvre une nouvelle voie pour l'apprentissage: celle de s'appuyer sur la variété des genres.

Chapitre 1. Du français écrit au français parlé

Claire Blanche-Benveniste a très tôt réfléchi aux problèmes que pose la langue écrite, déjà lors de sa collaboration à la *Grammaire Larousse du français contemporain* puis à Aix-en-Provence où elle rencontre André Chervel, nommé la même année qu'elle à la faculté des Lettres en 1964 et avec lequel elle va collaborer à plusieurs publications sur l'orthographe. C'est cette année-là que le professeur Jean Stéfanini ouvre avec ses deux assistants, Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, un séminaire de linguistique française qui jusqu'à ce jour n'existait ni à la faculté d'Aix, ni même dans l'Université française. Ce sont toutes ces discussions, ces rencontres qui ont nourri la réflexion de Claire Blanche-Benveniste mais comme le déclare André Chervel⁵: "*il y avait chez elle quelque chose de plus: un talent pour une analyse extrêmement fine des phénomènes linguistiques*". C'est cette minutie dans la description que nous allons retrouver dans les manuscrits et dans les articles. Ces textes forment un tout: ils se répondent, se complètent et ont tous pour visée de montrer, et notamment aux pédagogues, qu'il faut progresser dans la connaissance de sa langue (parlée et écrite) et c'est cette connaissance-là qu'elle nous apporte.

Le premier manuscrit (1979, Lausanne) part du français écrit, des problèmes de l'écriture qui de nos jours sont regroupés sous le terme "littératie" (peu usité en France en 1979 et donc absent du manuscrit).

⁵ Propos tenus lors des journées d'hommage à Claire Blanche-Benveniste le 3 décembre 2010 à Paris.

Claire Blanche-Benveniste renvoie à Emilia Ferreiro, qui deviendra son amie, et aux pédagogues aux prises avec les paradoxes de l'école. Elle démontre que l'écriture est loin d'être une transposition de l'oral et en donne des exemples à propos de l'orthographe et à propos de la phrase. Ce manuscrit fait ressortir le caractère novateur, précurseur de la pensée de Claire Blanche-Benveniste. L'orthographe avait été vivement mise à mal dans un entretien paru dans *Science et Vie* (1969) au titre sulfureux: "Réformer l'orthographe? Mieux la supprimer!" et son organisation, scrupuleusement examinée du point de vue de l'histoire de la langue (cas des pluriels en -oux). Le ton vif, incisif de ces deux articles oblige le lecteur à se rendre compte que l'affaire est grave, d'autant plus que les nombreux arguments donnés par l'auteur ont toujours cette même rigueur scientifique. Aux enseignants de la banlieue nord de Marseille avec lesquels elle travaillait depuis 1976, Claire Blanche-Benveniste montre dans un article de 1979 (la pelle à godets⁶) la qualité des textes "mal écrits", une fois débarrassés de ce "poison de l'orthographe".

Le second manuscrit (**1988, Valladolid**) fait toute la place au français parlé. Le premier ouvrage en collaboration avec Colette Jeanjean est paru un an plus tôt en 1987. Ce texte entraîne le lecteur à prolonger sa réflexion sur la langue et à considérer que la description grammaticale ne peut se faire qu'en considérant "le français tout court"⁷.

Le troisième manuscrit (**1994, Marseille**) s'adresse aux pédagogues, il a été élaboré dans le cadre d'une journée destinée à un public d'enseignants⁸ consacrée à la lecture. Claire Blanche-Benveniste tire parti de son expérience de linguiste pour ausculter les textes, traquer les tournures complexes... Elle prend également appui sur les premiers résultats de ses expérimentations d'enseignement simultané de quatre langues romanes à partir de textes de presse⁹. Elle démontre à l'aide de nombreux exemples écrits (manuels scolaires, presse) et oraux (corpus du GARS, exemples personnels) que la relation écrit/oral est complexe: les locuteurs peuvent posséder une tournure à l'oral et avoir du mal à la maîtriser à l'écrit. Dans l'article de 1993, elle part de textes d'élèves désignés comme mauvais scripteurs, écrivant "le portrait de mon papa a les cheveux chauves"¹⁰ pour replacer ce phénomène dans une perspective historique, ce qui le rend moins curieux (ou fautif) mais plus régulier. Ce renvoi à une conception d'une "lecture par l'esprit et non par le regard" est éclairant pour l'approche des textes d'enfants.

⁶ Ces trois articles sur l'orthographe sont insérés dans le chapitre 1 (Partie 2).

⁷ Cette expression "français tout court" apparaît pour la première fois en 1983 dans un article paru dans la revue du GARS.

⁸ Ce texte sera publié en espagnol en 2000 (cf. bibliographie).

⁹ Ces expérimentations déboucheront en 1997 sur une publication (*Eurom4*) avec diverses présentations du projet dès 1993 (cf. bibliographie).

¹⁰ Cet article est inséré dans le chapitre 1 (Partie 2).

Le quatrième manuscrit (2002, Barcelone) revient avec précision sur ce qui différencie les unités de l'oral des unités de l'écrit. Les transparents à destination du public révèlent une linguiste soucieuse des moindres petits faits, argumentant point par point son propos et appuyant sa réflexion sur des données historiques et des exemples attestés.

Le cinquième manuscrit (2002, Paris)¹¹ reprend la notion de "code", déjà mentionnée dans le manuscrit précédent. Ce terme a eu beaucoup de succès auprès des enseignants dans les années 1970-1980. Or Claire Blanche-Benveniste démontre que la notion de "code écrit" est très réductrice: utiliser ce terme réduit la fonction de l'écriture à un simple outil de transposition de l'oral. Ce manuscrit montre l'érudition de l'auteur qui élargit les questions que pose l'écriture du français à des problèmes de linguistique générale.

Dans tous ces textes ainsi que dans les autres lectures proposées dans ce chapitre, Claire Blanche-Benveniste donne une approche subtile et nuancée des faits de langue (écrite ou parlée) en s'appuyant sur l'histoire et sur les données attestées dans les corpus.

Chapitre 2. Principes et outils d'analyse

Claire Blanche-Benveniste a rencontré le linguiste africaniste belge Karel van den Eynde en 1968, à l'Université de Lovanium à Kinshasa (Congo) et a élaboré avec lui le cadre de "l'Approche Pronominale". Dans sa thèse d'État dirigée par Robert-Léon Wagner, elle en a proposé une application à la syntaxe verbale du français. Ce travail, publié chez Champion en 1975, a été suivi par un second ouvrage en 1984, préparé en collaboration avec Jean Stéfanini, José Deulofeu et Karel van den Eynde: *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*. Ce cadre de description présenté comme "une nouvelle approche de la description du français" va servir à analyser la langue (parlée et écrite).

Les deux premiers textes présentés à une année d'intervalle (1976 et 1977, Louvain), à l'Université où exerçait Karel van den Eynde, sont représentatifs de la démarche qui guidera le travail de Claire Blanche-Benveniste tout au long de sa vie: une priorité accordée aux faits, à leur description avant d'en proposer une théorisation, sans chercher à ensevelir le lecteur sous du métalangage. Elle y expose ses principes méthodologiques d'analyse en se centrant sur le verbe et non sur la phrase, sur les pronoms et non sur le lexique. Dans un article de 1993¹², elle expose aux pédagogues les problèmes qui se cachent sous cette formulation mainte fois répétée en classe de "Faire des phrases", le mot "phrase" recouvrant des réalités

¹¹ Ce texte sera publié en espagnol en 2002 (cf. bibliographie).

¹² Cet article est inséré dans le chapitre 2 (Partie 2).

différentes à l'oral et à l'écrit. Dans un article de 2002¹³, elle expose clairement que la phrase "n'est pas une bonne unité de calcul pour l'analyse syntaxique", qu'il faut considérer la construction verbale.

Les troisième et quatrième manuscrits exposent les outils d'analyse forgés par Claire Blanche-Benveniste pour analyser d'un point de vue syntaxique le français parlé: ce sont les "mises en grille" (ou "configurations") qui ne seront publiées qu'en 1979 dans le second numéro de "Recherches sur le français parlé" (revue du GARS). Dans le manuscrit de Rouen (1978, Rouen), Claire Blanche-Benveniste présente avec minutie la technique de mise en grille qui donne à voir les organisations du discours parlé sur les deux axes du langage: syntagmatique et paradigmatic, en s'appuyant sur "la théorie de la rection syntaxique où le lexique a une place particulière" (cf. article de 1990¹⁴). Devant des professeurs enseignant à des enfants de migrants, deux ans plus tard (1980, Paris), elle montre en quoi cet outil d'analyse est plus opérationnel que ceux de la grammaire traditionnelle et qu'il est utilisable même sur des textes écrits difficiles à lire. Pour le prouver, elle invitera les professeurs à "faire", c'est-à-dire à mettre en grille des textes de leurs élèves. Dans les années suivantes, les commentaires sur les grilles bénéficieront des développements de la macro-syntaxe.

Dans le cinquième manuscrit (1987, Lisbonne), Claire Blanche-Benveniste explicite des aspects de la démarche et du travail sur corpus et démontre scientifiquement en quoi l'analyse de l'oral renouvelle les concepts. Son exposé est toujours aussi éclairant et bien documenté.

Dans le sixième manuscrit (1988, Nancy), elle problématise la question des relations entre le lexique et la grammaire. Elle démontre que les trois niveaux: système des formes, usages de la langue et utilisation par les usagers ne concordent pas.

Les deux manuscrits suivants traitent de l'enseignement de la grammaire qui était un problème récurrent que lui renvoyaient les enseignants qui suivaient ses séminaires. Dans un premier document (1989, Aix-en-Provence), Claire Blanche-Benveniste — avec Joëlle Gardes Tamine (une collègue de l'Université de Provence) — simplifie la terminologie grammaticale, son objectif étant de proposer aux étudiants une description de la langue qui gagne en simplicité¹⁵. Dix ans plus tard (1999, Póvoa de Varzim) devant des professeurs portugais, elle revient sur cette question de l'enseignement de la grammaire. Par le jeu des questions/réponses, elle expose simplement et clairement ses idées tout en prenant appui sur ses

¹³ Cet article est inséré dans le chapitre 2 (Partie 2).

¹⁴ Cet article est consultable en ligne mais étant donné son importance, il est inséré dans le chapitre 2 (Partie 2).

¹⁵ Nous trouverons faisant suite à ce manuscrit le témoignage de Joëlle Gardes Tamine sur ce travail, 24 ans après.

expérimentations de lecture de textes en quatre langues romanes. L'article de 2008¹⁶ élargit la question concernant la complexité syntaxique à d'autres problèmes comme la compréhension des langues, la lisibilité des textes, les difficultés d'apprentissage...

Dans tous ces textes ainsi que dans les autres lectures indiquées dans ce chapitre, Claire Blanche-Benveniste éprouve la validité des analyses grammaticales traditionnelles (sur la phrase, la ponctuation, la subordination...) au regard des outils d'analyse qu'elle a construits.

Chapitre 3. La langue des élèves

En étudiant le français parlé dans des corpus très différents, Claire Blanche-Benveniste a, dès les années 1970, la certitude que les usages du français parlé dépendent de la situation dans laquelle il est produit et que chaque locuteur possède des usages variés. Elle en arrive à utiliser, dès 1979, l'expression "langue du dimanche" dont elle déclare avoir emprunté l'idée à Gilles Ménage¹⁷. De 1980 à 2010, elle s'emploie à expliciter ces notions de "langue du dimanche" et de "langue de tous les jours" et à les présenter aux enseignants. En 1999 (cf. manuscrit de Rome), elle relie, pour la première fois, la "langue du dimanche" à la "grammaire seconde", cette grammaire que l'enfant doit apprendre et qui ne lui est pas naturelle mais elle ne développera pas ce lien. Toutes ces analyses l'amènent à critiquer le concept de "handicap linguistique" (issu de Bernstein) en vogue dans les années 1970 et à redéfinir le terme de "compétence". A partir des années quatre-vingt-dix, en s'appuyant sur les travaux de Douglas Biber (1988)¹⁸, Claire Blanche-Benveniste se centre sur l'étude des genres et dans son dernier ouvrage de 2010, elle pose la notion de "genres" comme incontournable pour mesurer les compétences des locuteurs.

C'est dans le premier manuscrit¹⁹ (1981, Mexico) qu'apparaît l'appellation de "langue du dimanche". Mais l'article de 1981²⁰, qui est une publication d'une conférence faite à Barcelone en 1979, mentionne déjà cette expression. Ce manuscrit est l'un des premiers d'une longue série d'écrits sur une idée forte de l'auteur: chacun de nous possède une connaissance de la langue du dimanche et les compétences des enfants vont bien au-delà de ce qu'un usage habituel (oral ou écrit) fournit. Le programme de Mexico (extraits insérés) témoigne des chercheurs avec lesquels Claire Blanche-Benveniste échangeait ses idées sur la langue des enfants à cette

¹⁶ Cet article est inséré dans le chapitre 2 (Partie 2).

¹⁷ Ménage, G. (1976): *Les Observations de M. Ménage sur la Langue Française*. Paris (in-12).

¹⁸ Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge (Cambridge University Press).

¹⁹ Il sera publié en espagnol en 1982 (cf. bibliographie).

²⁰ Cet article est inséré dans le chapitre 3 (Partie 2).

période: Emilia Ferreiro à Mexico, Ana Teberosky à Barcelone et Hermine Sinclair à Genève.

Dans le second manuscrit (**1982, Barcelone**), Claire Blanche-Benveniste répond à une question qui lui a été posée: "Comment évaluer la compétence des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite sans recourir à l'analyse métalinguistique?". Elle y clarifie la notion de compétence linguistique. En utilisant la forme "nous", elle inclut dans sa réponse les nombreux contacts ou réseaux sur lesquels elle s'appuyait (collègues français ou étrangers, étudiants, enseignants de terrain). On peut aussi lire dans ce "nous" un point qui lui tenait à cœur touchant au caractère cumulatif de la linguistique, qui dépasse donc le seul individu qui parle²¹.

La notion de langue du dimanche, déjà présente dans le manuscrit de Mexico, est reprise dans le troisième manuscrit (**1983, Nice**) avec force: "la distinction entre formes de conversation et formes cérémonielles est connue de toujours et fait partie de ce qu'on peut appeler la compétence linguistique". On apprend ici que l'occasion de pratiquer les formes de cette langue du dimanche est au moins sept fois plus rare que pour la langue de tous les jours.

Dans le quatrième manuscrit (**1987, Sitges**)²², Claire Blanche-Benveniste fait le point sur la notion de "handicap linguistique" dix ans après son intervention à un colloque organisé à Paris par le CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) dont les actes ont été publiés en 1978²³. Cette notion avait soulevé bien des passions et des échanges parfois violents auxquels elle avait dû faire face. Pour revisiter la question du handicap linguistique, elle étend le problème à un contexte plus large que le contexte français où les positions sont parfois fixées et les débats enlisés. Cette position lui permet de mettre en perspective les points qu'elle développe, de leur donner une assise théorique qui aide à les interpréter et ainsi à faire comprendre les changements en cours dans l'enseignement. On trouve aussi dans ce texte l'idée de "modèles" pour l'enseignement qui constitue un fil rouge du travail de Claire Blanche-Benveniste puisqu'elle en parlait dans les dernières années et souhaitait que cette idée soit mise en œuvre de façon effective.

Les cinquième et sixième manuscrits témoignent des grandes qualités de linguiste et de pédagogue de Claire Blanche-Benveniste. Répondant à une demande officielle de l'Inspection Départementale de l'Éducation nationale

²¹ Elle a d'ailleurs porté avec d'autres, jusqu'à la fin, l'idée d'une encyclopédie qui viserait cet objectif.

²² Ce texte sera publié en espagnol en 1990 (cf. bibliographie).

²³ Cf. bibliographie.

à Romans, dans la Drôme, pour évaluer le langage de jeunes enfants de 5 ans (**1992, Romans**), elle met en pratique toute sa réflexion sur la compétence des élèves (*vs* la performance) et démontre l'importance des modèles langagiers. L'article de 2001, basé sur les expérimentations faites à Romans, livre une typologie des erreurs enfantines. Ce document²⁴ est très précieux pour les enseignants car c'est le premier du genre, inventoriant les erreurs de prononciation, de morphologie et de syntaxe, banales ou plus spécifiquement enfantines. Cet inventaire montre en creux qu'une analyse sérieuse des productions orales (par exemple l'importance accordée à la transcription) est indispensable pour disposer de faits qui pourront servir à l'analyse et changer le regard porté sur les productions des enfants. Quelques années plus tard, à Coudoux, village des Bouches du Rhône (**1999, Coudoux**), devant un public d'enseignants et de parents d'élèves, elle présente les avancées de sa réflexion sur la langue des enfants, sa certitude que certains "genres" du discours permettent d'avoir accès à des formes de compétences plus larges que ce que donnent à voir les situations spontanées de langage. L'article de 1998 est une illustration très claire de l'impact du genre sur la répartition de la grammaire et du lexique²⁵.

Dans le septième manuscrit (**Rome, 1999**)²⁶, Claire Blanche-Benveniste revient sur différents aspects déjà abordés mais élargit son propos et intègre les notions présentées dans un contexte plus large.

Les deux derniers manuscrits prouvent la solidité scientifique des arguments de Claire Blanche-Benveniste qui peut les présenter aux enseignants, aux prises au quotidien avec les difficultés langagières des élèves. Claire Blanche-Benveniste est heureuse de rencontrer ces professionnels (**2002, Le Mans**), de leur faire part de ses analyses sur la langue, étayées par ses nombreuses connaissances dans différents domaines et par les données des corpus. Elle profite de ces "trop rares" interventions pour dire aux enseignants qu'ils sont les seuls à pouvoir transmettre aux linguistes des "trésors d'observations" sur le développement du langage de leurs élèves et qu'en retour, les linguistes pourraient analyser ces données et leur communiquer quelques interprétations, utiles pour l'enseignement. Dans le dernier manuscrit (**2008, Clermont-Ferrand**), elle assoit sa légitimité à parler devant un public d'enseignants en présentant toutes les expérimentations qu'elle a faites, les nombreux chercheurs et "personnes de terrain" avec lesquels elle a travaillé. Elle revient sur ce sujet qui lui tenait à cœur: introduire des

²⁴ Cet article est consultable en ligne mais étant donné son importance, il est inséré dans le chapitre 3 (Partie 2).

²⁵ Cet article est consultable en ligne mais étant donné son importance, il est inséré dans le chapitre 3 (Partie 2).

²⁶ Ce texte sera publié en italien en 2001 (cf. bibliographie).

modèles linguistiques à l'école. Dans une de ses dernières interventions en 2008²⁷ devant un public d'enseignants et de formateurs, à Marseille, Claire Blanche-Benveniste dévoile quelques éléments bibliographiques – ce qui était très rare – et déplore que les analyses contemporaines sur la langue soient insuffisamment diffusées. Le nombre de questions posées dans cet article est très important et traduit la frénésie de travail de cet éminent linguiste.

Dans tous ces textes ainsi que dans les autres lectures indiquées dans ce chapitre, Claire Blanche-Benveniste s'appuie sur l'étude des corpus pour problématiser la notion de "genre". Ces idées nouvelles sur la compétence linguistique ont séduit les enseignants et formateurs qu'elle a rencontrés tout au long de sa carrière, Claire Blanche-Benveniste leur livrant des observations sur la langue des enfants et des suggestions de situations de paroles en classe.

Conclusion

D'où vient le plaisir à lire ces textes?

Cela tient d'abord à leur accessibilité, à la grande qualité de l'écriture de Claire Blanche-Benveniste qui a toujours le souci d'écrire simple – ce qui demande un gros travail même quand il s'agit d'un support à un exposé oral – dans une langue claire et accessible à des publics différents (spécialistes du domaine, collègues français ou étrangers, formateurs, enseignants de terrain...) sans affadir, dégrader le contenu de ce qu'elle transmettait.

Cela tient ensuite au contenu des textes. Claire Blanche-Benveniste apporte constamment des informations originales, un regard nouveau (même sur des sujets que l'on croit bien connaître). Elle n'est jamais dans la répétition et ces manuscrits permettent de le vérifier: elle reprend des idées, les retravaille, les met en résonance avec d'autres, ce qui jette une nouvelle lumière sur l'idée initiale. À aucun moment elle ne cherche à impressionner son lecteur par son érudition et pourtant elle puise dans ses incessantes lectures une matière nouvelle, un savoir récent qu'elle cherche à faire partager.

En produisant cet ouvrage, je n'avais qu'un souhait: aider Claire Blanche-Benveniste à remplir sa mission de diffusion des idées sur la langue et son enseignement.

²⁷ L'intervention a été publiée dans une revue très difficile d'accès si bien qu'elle est reproduite dans le chapitre 3 (Partie 2).

Chapitre 1

Du français écrit au français parlé

Lectures associées à ce chapitre

- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1968): **L'Orthographe**. Paris (Maspéro, édition 1978 augmentée).
- Blanche-Benveniste, C. (1977): **Énigme et Devinette**. In: bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance, 7-1, 79-91.
- Blanche-Benveniste, C., Achery, J., Cassar, J.-Y., Deulofeu, J., Donnet, G., Ducci, A., Fayolle, G., Jouvenot, C. & Vendassi, J. (1979): **Chez nous ses pas male ou que cache l'orthographe?** In: Recherches sur le français parlé, 2, 223-252.
- Blanche-Benveniste, C. (1999): **Langue parlée et écrite: décalages en morphologie et en syntaxe**. In: Moura, D. (org.): Os múltiplos usos da língua. Maceió (UFAL), 16-25.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): **Maîtrise de la langue parlée par les jeunes. Des alarmes souvent sans fondement**. In. Animation Éducation, revue de l'OCCE, 161, 15-17.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): **Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques?** In: L'information grammaticale, 94, La langue française au XXe siècle, 11-17 [<http://www.persee.fr>].
- Blanche-Benveniste, C. (2003): **L'orthographe**. In: Yaguello, M. (dir.): Le grand livre de la langue française. Paris (Seuil), 345-389.

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 \tilde{a} / \tilde{e} ou $\tilde{\epsilon}$ 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-écrivants 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/prédictat 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 level miser. le fabrique

2. malentendu sur les opérations faites par le mauvais orthographeur

- rotations phonographiques = niveau dangereux
la u il a revpa a se degagé

- connaissance du matériel graphique, sans correspondance

^a-è , -ss, -tt
m + $\frac{p}{b}$ meilleur que voy $\frac{s}{ss}$ voy

avec raisonnement par catégories ent + ^s ° sements
→ genre événements

- découpage sur mots, type rebus A saige R main
et tale la terre qui non donné cet confiné

- niveau complexe sur catégories

il aller chanter écouter / druni'coure / était avait
sure - save / pouvait

- ~~raisonne~~

- cf liste 10.

- raisonnement sémantique boi + ^s / ^s / 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.

Observations sur l'étude du français parlé

Valladolid (Espagne), décembre 1988

Universidad de Valladolid

1. Introduction

Depuis les années 1970, les linguistes ont commencé à s'intéresser de près aux langues parlées en Europe et sur le continent américain: études sur le français parlé en France, au Québec; sur l'anglais parlé aux USA, en Grande Bretagne; sur l'espagnol parlé en Espagne et en Amérique. Les études systématiques sont donc récentes. Il a existé auparavant des études sur certains aspects des langues parlées, mais dans des directions bien particulières: pour des utilisations marginales de ces langues; étude des dialectes et des patois; étude de certains groupes de population: langue des faubourgs, des personnes non solarisées, des enfants; étude des langues parlées dans la mesure où cela était utile pour l'enseignement de la langue aux étrangers. À part cela, on connaissait des études sur les langues parlées "exotiques", en particulier sur les langues sans écriture (Afrique, Amérique). Pendant longtemps, les linguistes et grammairiens français ont estimé que l'on ne pouvait pas étudier la grammaire des langues parlées dites "de culture"; dans le cas des langues de culture, ils y voyaient (Dauzat, Imbs) une sorte de dichotomie: d'un côté ils plaçaient la langue, dotée d'un système et d'une grammaire régulière qu'on pouvait décrire par des procédés scientifiques, qui se manifestait dans les productions écrites, ou dans l'oral des gens éduqués. D'autre part, ils posaient l'existence de diverses réalisations de "parole" (en s'abritant souvent derrière la dichotomie saussurienne de "langue/parole"); ces réalisations, qui ne reposaient pas sur une langue "cultivée" étaient vues comme des performances (représentations) approximatives soumises à des forces de distorsion: aléas de la parole rapide et improvisée; paresse des locuteurs, qui ne réalisent pas les choses les plus complexes; déformations dues à l'expressivité; lacunes dues au fait que les gestes et les intonations se chargeaient d'une part de l'information; inachèvement des phrases; déformations dues aux évolutions qu'entraînent les jeunes générations, etc.

La conséquence de cette perspective, très répandue dans l'opinion publique, est que "langue parlée" est devenue le synonyme de "langue relâchée, populaire, familière", etc.

- (1) je veux pas
je ne veux pas¹

Dire "je veux pas" au lieu de "je ne veux pas" serait un trait de langue parlée, c'est-à-dire familière, dans la mesure où cela ne reflèterait qu'une partie de la grammaire du français; dans une grammaire complète, la négation comporte "ne" et "pas". Si un auteur ou un journaliste écrivent "je veux pas", on dira "c'est de la langue parlée écrite"; la confrontation paradoxale de "écrite" et "parlée" signifie que l'on utilise les termes à deux étapes très différentes: "parlée" ici désigne le "style", le registre, le niveau; le deuxième attribut "écrite" désigne le médium matériel: la phrase a été produite par un médium écrit; inversement, on dira de quelqu'un qui lit une page de Victor Hugo "c'est de la langue écrite parlée, dite"; le premier attribut désigne le style, le registre; le deuxième désigne le médium matériel: réalisée par la parole, oralement.

Le registre "écrit" représente en ce cas l'ontologie de la langue, sa vraie réalité métaphysique; le registre "parlé" en est une version incarnée, toujours imparfaite. Cette dualité, qui reflète certainement une dualité du type "âme/corps" est particulièrement marquée en français, où s'ajoute le poids d'une orthographe grammaticale importante: beaucoup de Français sont persuadés que seule la langue orthographiée recèle la "vraie langue française"; quelqu'un qui ne connaît pas cette orthographe, et *a fortiori* un analphabète, ne connaît pas le français; il n'a pas la grammaire du français; il ne peut en avoir qu'une version dénaturée et imparfaite. Nous pouvons vérifier cette attitude par certaines opinions naïves; par exemple dans le courrier des lecteurs envoyé à un chroniqueur de langage, entre 1950 et 1980:

- (2) "la contamination du langage parlé" / "les gens qui parlent avec des fautes d'orthographe" (opinions de lecteurs écrivant au journal *La Croix*, 1950-1980)

Notons que pendant le même temps, il a toujours paru légitime d'étudier les langues parlées lorsqu'il s'agissait de langues exotiques (sans "grande culture") et même de s'émerveiller devant la structuration grammaticale de ces langues que ne soutenaient aucune écriture ni aucune transmission par l'école. La vue sur la langue changeait du tout au tout quand on passait aux langues dites de culture: là il n'était pas question de penser qu'une communauté de locuteurs maîtrisaient un ensemble de règles complexes et raffinées, portées par la seule tradition orale. Ajoutons également que l'histoire récente des langues européennes poussait l'opinion vers ce genre de différenciation: pendant longtemps, et en France jusqu'à la guerre de 1914-18, la langue française n'était pas la langue de tous les Français: les dialectes et patois étaient encore très vivaces et l'on était en droit de penser que ceux qui n'étaient pas allés à l'école et qui ne savaient pas

¹ NA: Tous les exemples numérotés sont rassemblés dans un exemplier, sans aucun autre commentaire, destiné aux auditeurs. Par manque de place, il ne sera pas reproduit ici.

écrire ne maîtrisaient pas la langue française. Depuis que le français est la langue nationale parlée par tous les enfants élevés en France, la question ne peut plus être vue de la même façon. Cependant le préjugé contre la langue parlée demeure, alors même que les raisons qui le faisaient exister ont disparu.

Ces réflexions amènent à poser une différence nette: il est nécessaire de différencier les vues naïves que l'on peut avoir sur la langue parlée de son pays, par éducation et par intuition; ces vues sont généralement empreintes de nombreux préjugés; et une vue informée sur la langue parlée, fondée sur des enquêtes, des observations quantifiées et des méthodes d'analyse systématique. À ce titre, les études sur les langues parlées sont récentes.

Pour présenter brièvement quelques résultats des recherches menées sur le français, j'aborderai quatre parties: les modes de production de l'oral; les analyses syntaxiques; les problèmes de sociolinguistique; les problèmes d'évolution historique. Je ne parlerai pas des problèmes de prononciation ni de lexique; je ne traiterai que des questions de morphologie et de syntaxe.

2. Modes de production de l'oral

Nous concevons le déroulement de la langue comme un déroulement linéaire, immédiatement analysable en parties successives, et nous sommes très satisfaits de la représentation linéaire du langage telle que nous la voyons dans les écrits imprimés de prose ordinaire, par exemple:

(3) Je leur montre mon permis de conduire.

Ici on peut expliquer par des règles de grammaire deux grands blocs: (je leur montre), avec une succession de pronom sujet + pronom complément + verbe; (mon permis de conduire), avec un déterminant et un nom + préposition + complément de nom. Voici un exemple oral, produit par un locuteur d'éducation moyenne:

(4) je leur montre mes mes permis civils (Arlaud 21, 16)²

La suite "mes + mes" n'est pas analysable; on ne peut pas dire qu'il y a deux déterminants possessifs qui se suivent; la séquence grammaticale n'en comporte qu'un; la production orale a un élément de trop; si c'était par écrit, on en aurait rayé un.

(5) il y avait les chariots les ca- les les voitures qui allaient à la gare (LA87 Belfe 22, 15)

(6) ce sont des des grands euh des grands tonneaux comme ça (Kneip 23, 6)

(7) il était déjà il dirigeait déjà la collection (Tricot 118)

² NA: Les exemples sont ainsi référencés : le nom du corpus (ou son identification) suivi de la page puis le plus souvent le numéro de la ligne qui correspond à l'extrait. Ce sont tous des corpus du GARS.

- (8) nous avons des commerçants mais des commerçants qui ne sont euh qui sont euh qui profitent un peu de la circonstance qui ne sont pas qui n'ont pas euh de concurrence
(Bus E9, 8)

Tous les locuteurs, même les mieux entraînés à la parole publique produisent des énoncés de ce genre; ils rappellent les brouillons de l'écrit; mais à l'oral, aucune rature, aucun effacement n'est possible, de sorte que toutes les traces de l'élaboration du discours restent visibles; à l'écrit, elles sont effacées. L'oral nous permet de voir de près cette élaboration, et l'observation que cela permet est très instructive pour la connaissance de la langue. Dans tous les cas cités de répétition ou hésitation, d'énoncés non terminés, le phénomène est le même: le locuteur a commencé un syntagme: il a posé un syntagme nominal ou verbal, par la forme, mais il n'en a pas donné immédiatement le remplissage lexical, soit qu'il n'ait pas essayé, soit que son essai n'ait pas été suffisant. Pour chacun de ces essais, on voit que l'axe syntagmatique (que nous représentons horizontalement) est interrompu provisoirement, pour donner lieu à une recherche sur l'axe des paradigmes (que nous représentons verticalement). On doit poser comme une règle générale que la production de langage procède de cette façon, avec une succession de recherches sur les deux axes que nous représentons ainsi :

(4')

je	leur	montre	mes	
			mes	permis civils

(5')

il y avait	les	chariots	
	les	ca-	
	les		
	les	voitures	qui allaient à la gare

(6')

ce sont	des			
	des	grands	euh	
	des	grands	tonneaux	comme ça

(7')

il	était	déjà	
il	dirigeait	déjà	la collection

(8')

nous	avons		des	commerçants					
		mais	des	commerçants	qui	ne	sont		euh
					qui		sont		euh
					qui		profitent		un peu de la circonstance
					qui	ne	sont	pas	
					qui	n'	ont	pas	euh de concurrence

La plupart du temps, l'interlocuteur ne perçoit que le résultat global; il est généralement incapable de reproduire la suite exacte des morphèmes réellement prononcés par le locuteur; la perception de notre propre langage est conditionnée de telle sorte que cette sélection s'opère nécessairement. En aucun cas on ne peut attribuer ce mode de production à une déformation de la compétence linguistique, ou à une faible connaissance de la langue. Lorsqu'on les regarde de près, dans toute leur complexité, ces procédures renseignent sur la constitution syntaxique des énoncés. Leur présentation "sans bribes", suivant la stricte linéarité, ne peut être obtenue que par un travail d'un autre ordre, de correcteur d'imprimerie. Si l'on admet cette analyse cautionnée par les psycholinguistes contemporains (et par la poésie moderne), on verra qu'il y a peu d'énoncés inachevés ou interrompus, et que ce mode de production n'est pas propre à la langue parlée.

3. Les analyses syntaxiques

L'essentiel de ce que nous avons appris pour la syntaxe peut se résumer ainsi: il y a des énoncés que l'on a souvent classés dans les moyens d'expression stylistiques et qui doivent être pris pour des procédés de syntaxe: l'exemple typique est celui de la tournure en "c'est... que", que tous les linguistes contemporains analysent comme un marqueur d'extraction et qui pendant longtemps a été traité comme inanalysable (gallicisme) ou procédé stylistique de mise en relief: présentatif, emphase. Or, comme on peut en montrer à la fois la régularité et les contraintes, on s'accorde à y voir maintenant un procédé de grammaire. Le fait que la plupart des langues connaissent un procédé équivalent, avec ses règles et ses contraintes, a influencé l'analyse:

- (9) c'est ma femme qui m'a réveillé (Bus 6, 3)
 (10) on nous a dit c'est comme ça c'est comme ça qu'il faut parler (Ab 3, 25)
 (11) c'est en été qu'il y a des cerises (...) c'est en été c'est quand il fait chaud qu'il y a des cerises (Ag Gr21)

On peut montrer que ce dispositif est indispensable pour certains cas, où le verbe a un superlatif:

- (12) c'est à Paris que j'ai le plus d'amis

(13) c'est le champagne que j'aime le plus

Sur ce même modèle de raisonnement, on a été amené à intégrer dans la grammaire de la langue des procédés qui n'en faisaient pas partie de plein droit, et pour lesquels la langue parlée présente de nombreux exemples:

(14) ce que j'aime c'est qu'il y a un jardin

(15) ce qu'il y avait c'est qu'il y avait une importante vannerie (Cadenet)

(16) il y a des chiens qui n'aboient pas

(17) il y a Manou qui n'y est pas

(18) il y a des livres qu'il n'y a pas

On a aussi relevé des exemples qu'on croyait rares et qui sont fréquents, comme l'antéposition des compléments:

(19) dix-sept ans il a (AG 1, 43)

(20) maintenant on connaît plus personne plus personne on connaît (Canadell 11, 27)

(21) oh à peu près un mois à Nantes on est resté (Sola R18)

Une partie de cette syntaxe, qui paraît peu légitime pour l'usage puriste, reçoit par l'analyse qui en est faite un statut grammatical; on voit par là que l'apparent désordre de la langue parlée recèle un ordre qui souvent n'avait pas été décrit.

On peut citer aussi les accords du participe passé, que l'on voit jouer à l'oral d'une façon toute différente de celle que l'on enseigne pour l'écrit, avec des règles assez nettes.

4. La répartition sociolinguistique des faits de grammaire

Un des préjugés les plus fréquents veut que certains locuteurs ignorent des tournures que d'autres emploient; or on se rend compte qu'il est en fait assez difficile d'identifier des locuteurs uniquement par la syntaxe (on sait que c'est aisé avec la prononciation et le lexique). L'expérience montre que l'on doit être prudent dans ce domaine. L'exemple du *ne* de négation montre que les Français en utilisent un très petit nombre dans la conversation (5% des cas), mais que le nombre de *ne* augmente en fonction des situations de discours et des sujets abordés (sujets sublimes par exemple). Les exercices de parodies faits par les enfants montrent qu'ils sont capables d'en produire quantité; donc ils les ont. La même chose pour les interrogations avec postposition du sujet ou les sujets postposés:

(22) Madame Leblanc le fait-elle (Brunet C)

(23) y vont ceux qui veulent (Pef 2)

(24) travaillent ceux qui ont envie de travailler (Cot)

Les futurs du type: *il viendra/ il va venir* sont répartis en fonction des valeurs de futur:

(25) les enfants seront toujours les enfants

(26) je vais avoir un enfant

Pour d'autres phénomènes, il faudra faire appel à des "règles à variables": leur extension peut être différente selon les groupes sociaux: emploi de *dont*, emploi de *que* "passe-partout":

(27) la façon dont je me conduis ne lui plaît pas

(28) c'est la personne dont je te parlais

dont j'ai besoin

dont j'ai envie / dont je me plains

dont je m'éloigne

5. Questions d'évolution historique

On a souvent voulu attribuer un rôle spécifique à la langue parlée dans l'évolution de la langue: conservatrice, ou novatrice (français avancé de H. Frei). Novatrice est parfois équivalent de "destructrice", évolution trop rapide. Or dans un grand nombre de cas, ces impressions d'évolution ne sont pas fondées, et les tournures incriminées sont anciennes, même par écrit. Le cas le plus célèbre est sans doute celui de la redondance du nom et du pronom:

(29) la bonne femme elle lui a dit (MFM A72)

dont on retrouve des traces dès le XI^e siècle:

(30) li cuens Rolant il geust desus l'areine

et tout au long des siècles:

(31) il commande l'armée; et moi, dans une ville,

(32) Il me laisse exercer un pouvoir inutile (Racine, Bajazet)

(33) Le nez de Cléopâtre, s'il eût été plus court, toute la face de la terre aurait changé.
(Pascal, Pensées)

On peut en dire autant pour l'alternance des auxiliaires:

(34) le bateau a sorti

le bateau est sorti

Les deux sont attestés depuis longtemps. Ce qui a changé, ce n'est pas la possibilité d'existence de ces deux formes mais leur convenance puriste; admises comme élégantes à une époque, elles sont devenues vulgaires à une autre. C'est de cette façon qu'il faut voir aussi certains faits de prononciation comme:

(35) ils sont venus (/i/)

quelqu'un (/kɛkœ̃/)

à cette heure (/astœr/)

6. Conclusion

L'étude de la langue parlée permet de réconcilier un certain nombre des acquis de la linguistique contemporaine avec notre regard sur nos propres langues: existence de systèmes appris en dehors de tout enseignement scolaire et de toute écriture. Permanence très longue des formes grammaticales, qui changent peu au cours des siècles. Liens entre les variantes d'une même langue à l'intérieur d'une communauté, etc. Elle peut renouveler nos connaissances sur la langue. Elle concerne l'étude de la langue dans son ensemble.

Les difficultés syntaxiques et la lecture¹

Marseille (France), 18 mai 1994

Opéra de Marseille dans le cadre des entretiens Nathan²

1. Introduction

Les réflexions sur la lecture comme enjeu social se présentent, en général, sous des titres plus suggestifs et plus médiatiques que celui qui engage l'aspect apparemment technique des "difficultés syntaxiques". On pourra penser que, si un linguiste annonce un tel titre, c'est simplement qu'il prêche pour sa paroisse; et c'est peut-être en partie le cas. Cependant, en réfléchissant sur les expériences relatives à l'acquisition de la lecture, en notant ce qui fait difficulté même pour de bons lecteurs, et en travaillant sur les attitudes face à la langue écrite et à la langue parlée, on acquiert la conviction que la grammaire, et particulièrement la syntaxe y est pour quelque chose. Au sens où on la prendra ici, la syntaxe n'est pas seulement un arrangement formel de mots, mais un façonnage de l'information. Quand la syntaxe fait difficulté, c'est un obstacle pour l'information. Or certaines formes de syntaxe utilisées dans des textes écrits ne peuvent être lues et interprétées que par des initiés. Elles écartent systématiquement les mauvais ou moyens lecteurs. Une grande partie des articles de presse sont rédigés avec des tournures qui font obstacle; la plupart des manuels scolaires aussi. Une forme de discrimination sociale s'y manifeste.

Est-ce nouveau? Peut-être en partie. Il faudrait, pour le savoir vraiment, comparer, à travers plusieurs générations, des textes analogues. J'ai comparé, à titre d'échantillons, deux ouvrages distants d'environ deux générations. L'un date des années 1930; c'est le *Mémento de poche du Certificat d'Études*³; l'autre est un manuel d'histoire et de géographie pour les classes de sixième, publié vers les années 1975 par les Éditions Nathan. Seul le plus ancien est écrit avec des phrases d'une parfaite simplicité, comme celle-ci:

- (1) Les poissons ne peuvent vivre que dans l'eau; hors de l'eau, ils périssent. Leur corps est recouvert d'écaillés. (*Mémento*, 334)⁴

Il n'y en a aucun exemple dans l'ouvrage plus récent. Si l'on regarde du côté de la presse, c'est sans doute encore plus frappant. Il semble que certains modes de rédaction, à la fois bureaucratiques et technocratiques se

¹ NA: Article traduit en espagnol et publié en 2000 (Dificultades sintácticas y lectura).

² NA: Cf. le programme joint.

³ NA: Cf. la bibliographie du manuscrit.

⁴ NA: Tous les exemples sont sur transparents en vue d'être projetés lors de la conférence.

retrouvent fréquemment, avec des particularités de syntaxe tout à fait remarquables.

C'est une question dont on parle relativement peu dans les ouvrages français consacrés à la lecture, du moins dans ceux que j'ai pu consulter. J'ai souvent eu l'impression que les questions de "lisibilité" étaient curieusement dissociées des questions relatives au fonctionnement de la lecture. Je proposerai ici des réflexions sur l'implication de certaines tournures syntaxiques dans la difficulté de lecture. Il est frappant de constater que, à travers des langues différentes, les observateurs ont mentionné un lien entre telle tournure et un obstacle de lecture. Par exemple, on signale, dans plusieurs langues, que les appositions ou les parenthèses sont difficiles, même pour de bons lecteurs; que certains usages des nominalisations demandent une véritable initiation; ou que certains systèmes de corrélations ne "passent" pas facilement. J'essaierai de montrer que cela n'est pas directement en rapport avec le fait qu'on les utilise ou non dans la langue parlée. Beaucoup de gens utilisent peu, dans leurs conversations, les passés simples, ou certaines tournures avec des participes, mais les saisissent sans aucune difficulté lorsqu'ils lisent. Inversement, ils peuvent fort bien utiliser en parlant des sujets postposés au verbe et avoir des difficultés à les reconnaître dans la lecture. Il semble bien qu'on ne puisse donc pas traiter ces questions en les ramenant à une simple opposition entre la langue parlée et la langue écrite.

Je citerai des exemples qui ont provoqué des difficultés de lecture, tirés d'articles de presse et de manuels scolaires. Ce sont des difficultés que j'ai pu vérifier auprès d'adultes, généralement bons lecteurs, qui ont demandé à relire le texte au moins une fois avant de le comprendre. Là où des adultes entraînés éprouvent des difficultés, on peut penser que de jeunes lecteurs en auront bien davantage.

2. Rappel de quelques généralités

Il semble admis que l'acte de lecture oblige à faire un minimum d'analyse de la chose à lire. Cette tâche a souvent été étudiée par les spécialistes, qui la situent, depuis quelques temps, dans une approche cognitive (Zagar, 1972). L'analyse consiste surtout à segmenter le texte en phrases, à grouper certains mots et à en détacher d'autres, en tenant compte des interprétations les plus plausibles. Cette capacité syntaxique est maintenant simulée sur des machines par des "analyseurs syntaxiques", qui reproduisent la suite des opérations requises. Les bons lecteurs ne sont généralement pas conscients de cette démarche, sauf lorsqu'elle est mise en défaut. C'est ce qui se passe lorsque nous recommençons notre lecture parce qu'elle aboutit à un résultat peu satisfaisant. Voici l'exemple d'un

titre d'article de presse qui a fait hésiter plusieurs bons lecteurs (*Le Monde*, 14/10/1986):

(2) Mexique: l'assassinat d'Ivan Menendez

Un ingénieur avoue avoir tué le directeur du "Monde diplomatique" en espagnol pour le voler

Dans une première lecture, plusieurs personnes ont regroupé "en espagnol" avec "tué le directeur", et non avec le "Monde diplomatique", comme si l'ingénieur avait tué le directeur d'une part en espagnol et d'autre part pour le voler. Une seconde lecture corrige cette segmentation, et fait rattacher "en espagnol" à "Monde diplomatique". On peut faire l'hypothèse que les mauvais lecteurs ne corrigent pas leur premier découpage et accumulent ainsi des informations décourageantes pour faire une bonne signification. De nombreuses publications permettent de s'informer sur ce type de problèmes, souvent traité dans une perspective technologique. Elles montrent comme le signale par exemple J.E. Gombert (1992, p.128) qu'il y a "un lien entre la maîtrise syntaxique et les performances en lecture".

Mais ce qu'on appelle "maîtrise syntaxique" n'est pas une capacité facile à contrôler. On ne peut pas la mesurer par des exercices scolaires d'analyse, ni la vérifier directement d'après la syntaxe qu'utilisent les gens dans leurs conversations. Il n'est pas possible de réduire la langue parlée à la seule langue familière des conversations. La conversation est une des situations de langage parlé, mais ce n'est pas la seule. Dans d'autres situations, comme celles du récit, du jeu, des situations solennelles ou de la parole publique, les locuteurs réputés pour "mal parler" – y compris les très jeunes enfants – peuvent se mettre à "parler comme des livres". Nous avons de nombreux exemples d'enfants qui racontent des récits en utilisant le "ne" de négation, en employant le passé simple et des inversions du sujet. Il arrive même que le vocabulaire soit hésitant alors que la syntaxe est très élaborée. Voici l'extrait d'un dialogue entre deux petites filles, de 9 et 11 ans, qui jouent aux "dames snobs" (cf. *Le Français parlé*, 1990, pp.256-257):

(3) L1: hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille [...] devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinerez jamais nous mettre tout nus

L2: à poil je crois que c'est ça

L1: exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions

Les enfants emploient des "ne" de négation, des sujets de forme "nous" et "l'on", et d'autres signes d'une syntaxe élaborée, et il semble qu'une grande partie des enfants soient capables de faire ce type d'imitations en parlant. Ils peuvent cependant avoir des difficultés de lecture. On ne peut donc pas expliquer systématiquement, sans les avoir bien vérifiées, les

difficultés de lecture par la méconnaissance des bonnes normes grammaticales, telle qu'on la constate dans les conversations.

Un certain nombre de tournures syntaxiques forment des difficultés pour la lecture. J'en ai choisi quatre, parmi les plus importantes: le changement de l'ordre canonique; les éléments détachés; les nominalisations; la tournure en "si... cependant...". Elles sont généralement bien identifiées par les différentes personnes qui se sont préoccupées de la lisibilité des textes, comme D. Crystal (1984), qui a même entrepris de re-rédiger une collection de manuels scolaires pour les éliminer. On verra qu'elles surviennent souvent groupées dans les exemples que j'ai relevés.

3. L'ordre canonique

On convient d'appeler ordre canonique celui qui présente les éléments de la phrase dans la succession: sujet, verbe, complément

- (4) a. Deux vrais amis vivaient au Monomotapa (La Fontaine).
 b. La grammaire nous enseigne à parler et à écrire sans faire de fautes. (*Mémento*, p.3)

Dans ces exemples, on trouve un premier élément qui est le sujet, assez bref, puis le verbe et ses compléments. Ce n'est pas la façon la plus courante de s'exprimer dans la langue parlée de conversation, où il y a peu de noms sujets. Mais c'est le modèle qui semble le plus accessible pour la lecture.

D. Crystal avait remarqué (p.123) que les sujets un peu trop longs empêchent de voir bien l'enchaînement avec le verbe qui suit et gênent donc la compréhension; il les avait réduits dans son travail de réécriture. Il aurait sans doute diminué la taille du sujet dans de nombreuses phrases du manuel d'histoire, comme celle-ci, qui explique la naissance de la féodalité:

- (5) a. *L'affaiblissement du pouvoir de l'état et l'insécurité qui règne en Occident depuis la fin de l'empire romain* ont conduit des hommes libres à se mettre sous la protection d'un voisin riche et puissant, capable d'assurer leur sécurité ou de les aider dans une période difficile. (FN, p.221)

Le Mémento écrivait:

- b. *Le serf* était comme attaché à la terre du seigneur, *il* ne pouvait la quitter sans sa permission. (p.78)

Tout ce qui bouleverse l'ordre canonique peut faire difficulté pour un lecteur adulte peu sûr de lui, même s'il en a une expérience courante dans sa langue parlée. Prenons l'exemple du sujet placé après le verbe, dans un manuel et dans un article de journal:

- (6) a. Dans ces huttes où à proximité se trouvent *les foyers*. (Lar. 92)
 b. Mais résiste aussi *une ligne modérée, prônant une collaboration entre chrétiens et musulmans* [...] (LM 10/05/94)

Nous utilisons tous certains sujets inversés lorsque nous parlons, même si ce ne sont pas tout à fait les mêmes:

c. Puis vient *l'incident du 15 octobre 1960* (Cappeau, p.69)

Ces broussailles étaient des plantes où se réfugiaient *ces bêtes* (Cappeau, p.75)

Ma grand-mère me disait que - ce qu'ils aimaient beaucoup fêter c'était quand arrivait *l'automne* (Cappeau, p.78)

Travaillent *ceux qui ont envie de travailler* (Cappeau, p.82)

C'est là que se trouve *le restaurant de Jean* (Cappeau, p.87)

Alors arrive *le soir* (Cappeau, p.89)

Alors après s'est constitué *ce qu'on avait appelé la milice* (Cappeau, p.92)

Dans le vallon où habitait *Mémé* où j'habitais donc - se trouvaient *notre maison la maison Vernet le château de Pierrefeu* (Cappeau, p.109)

Après vient *l'heure d'aller au lit* (Cappeau, p.109)

Cependant, dans un texte écrit, le même type de disposition peut se révéler difficile, comme si, par écrit, le lecteur malhabile restait dans l'attente d'un modèle stable, commençant par le sujet, et continuant avec le verbe. Ce peut être un piège même pour les lecteurs habiles. Voici l'exemple d'une phrase tirée d'un article de magazine qui a désorienté plus d'une personne à qui je l'ai soumise:

d. Sous Brazzaville la verte point de manière inquiétante la forêt équatoriale qui rumine et qui gronde. (L'Événement du Jeudi)

Il est intéressant de savoir que cette difficulté est amplifiée lorsqu'on lit dans une langue étrangère. Les spécialistes qui ont étudié les difficultés de lecture dans une langue étrangère en tombent presque tous d'accord (cf. R. Berman).

Nous avons observé, à l'Université d'Aix, le comportement d'étudiants à qui on demande de lire un texte dans une langue romane, où la disposition des éléments est très proche de celle du français. Ils y parviennent bien quand ils rencontrent l'ordre sujet-verbe-complément; mais le moindre manquement à cet ordre les perturbe. Il semble que, devant une langue étrangère, nous faisons une sorte de régression, qui nous ramènerait vers des étapes antérieures de notre apprentissage, où nous avons besoin d'être guidés par un ordre stable.

4. La syntaxe liée et la syntaxe détachée

On appelle éléments "détachés" des éléments, comme l'apposition, qui sont prononcés séparément de leur support, et généralement mentionnés dans l'écriture par une ponctuation qui les isole. La langue parlée de conversation en utilise très peu. Les articles de presse en utilisent beaucoup, par exemple, de façon systématique, pour indiquer les titres et les fonctions professionnelles d'un personnage dont on vient de donner le nom:

- (7) a. À peine nommé, François Ailleret, *le nouveau directeur général d'EDF*, va devoir se pencher sur plusieurs dossiers prioritaires pour l'entreprise publique. (LM 10/05/94)

Les manuels scolaires utilisent régulièrement cette apposition d'état civil:

- b. Louis VII, *fils de Louis VI*, continue la lutte contre les seigneurs. (Mémento, p.79)

Mais ils introduisent également des appositions à des noms propres pour indiquer des qualités morales des personnages:

- c. L'empereur Marc-Aurèle, *philosophe qui détestait la guerre et considérait les conquérants comme des brigands*, fut amené à conduire d'interminables guerres contre les Barbares qui envahissaient les frontières de l'Empire. (FN, 178)

Les appositions qui marquent l'état civil du nom employé comme sujet sont généralement placées par les journalistes après le sujet. Placées avant, et surtout si elles sont plus longues que le sujet, elles peuvent empêcher de le discerner. Devant une phrase comme la suivante, un mauvais lecteur perd de vue le sujet:

- d. *Membre d'une famille romaine d'Espagne*, Hadrien, *adopté par Trajan*, devint empereur à sa mort. *Admirateur des arts et de la beauté*, il entoure d'un splendide jardin sa villa de Tivoli. (FN, 180)

Des adjectifs, des participes présents et passés se trouvent également, après ou avant le sujet, dans cette position détachée:

- (8) a. Un autre paysan, *puisant le grain dans un panier*, le sème dans le sillon fraîchement ouvert. (FN, 166)
- b. *Assis devant sa table de travail*, le cordonnier coupe le cuir [...] (FN, 166)

Ces constructions avec participes détachés sont totalement absentes du langage de conversation. Mais on a souvent remarqué qu'elles plaisent beaucoup aux apprentis rédacteurs, et que, par exemple, les jeunes enfants les adoptent volontiers.

Lorsqu'il y a une apposition, le lecteur malhabile ou pressé peut s'y embrouiller; il pourrait, dans la phrase suivante, penser que la pierre de Rosette est une ville du delta du Nil:

- c. Cette pierre, *découverte à Rosette, ville du delta du Nil*, a permis au Français Champollion de déchiffrer les hiéroglyphes. (FN, 136)

Dans un autre exemple, à cause des appositions imbriquées, on pourrait croire que les Huns sont une des tribus germaniques:

- d. À la fin du IV^e siècle, repoussées par les barbares venus d'Asie, *les Huns, les tribus germaniques* franchissent le limes. (FN, 205)

C'est sans doute pour parer à cette difficulté que certains journalistes placent la deuxième apposition entre tirets ou entre parenthèses, ce qui est rare dans les manuels:

- e. Conséquence négative de la politique d'ajustement structurel lancée en août 1990 – *le "Fuji-choc"* –, près de 9 actifs sur 10 sont soit au chômage soit sous-employés dans la capitale Lima. (*Le Monde*, 10/05/94)

- f. Revendiquant quelque 2 000 membres – *parmi lesquels très peu de Blancs* – sur un effectif de 115 000 policiers, le POPCRU est devenu l'interlocuteur incontournable de la hiérarchie policière, laquelle a tenté de réagir en lançant un "syndicat maison", le SAPU, composé de Blancs. (LM 29/04/94)

Avec ces éléments détachés, le rédacteur peut indiquer, sans les rendre explicites, quantité de relations fort différentes. Dans l'exemple suivant, "empereur chrétien" peut être compris comme une fonction de Charlemagne:

- (9) a. *Empereur chrétien*, Charlemagne a voulu que le clergé sorte de son ignorance. (FN, 219)

Mais en fait il faut également comprendre une relation temporelle (quand il fut un empereur chrétien) ou causale (parce qu'il était un empereur chrétien). Dans l'exemple suivant, c'est encore plus complexe. Il y a deux appositions qui portent sur le personnage de Justinien, l'une est "empereur romain" et l'autre "empereur chrétien". On doit comprendre que Justinien agit à la fois comme Romain et comme chrétien. Un lecteur attentif chercherait à savoir s'il faut y voir, en plus, une contradiction ou une succession temporelle:

- b. *Empereur romain*, Justinien décide de réunir toutes les lois romaines qui sont simplifiées. *Empereur chrétien*, il s'entend avec le Pape, persécute les païens pour les obliger à se convertir [...] (FN, 211)

À la lecture, on peut confondre les virgules des appositions avec celles qui marquent des énumérations. Dans l'exemple suivant, on comprend (bien que cela ne soit pas dit explicitement) que l'appartement des Athéniennes s'appelle le gynécée, mais on pourrait se demander si "leurs servantes" et "leurs filles à qui elles apprennent à tenir la maison" sont les mêmes personnes:

- c. Dans l'appartement qui leur est réservé, *le gynécée*, les femmes des Athéniens les plus riches coulent une vie paisible et monotone. Entourées de leurs servantes, *de leurs filles à qui elles apprennent à tenir la maison*, elles surveillent les rangements [...] (FN, 185)

Tous ces éléments détachés, qui rompent la liaison de l'énoncé, forment des îlots de prédilection pour y mettre des sous-entendus, des implicites et des présupposés que le lecteur doit reconstruire. S'il n'en a pas l'habitude, et s'il n'a pas vu le piège, il peut en être très embarrassé. Nous avons vérifié que, dans la lecture en langue étrangère, les appositions et les morceaux entre parenthèses ou entre tirets sont perçus comme de gros obstacles.

5. Les nominalisations

On a donné le nom de "nominalisations" aux tournures qui utilisent un nom dérivé d'un verbe, avec les différents compléments de ce nom, là où l'on pourrait mettre un verbe avec sujet et complément. C'est le cas pour:

- (10) a. L'octroi de cette indemnité par le ministre [...]

Là où l'on pourrait avoir:

- b. Le ministre octroie (accorde, donne) une indemnité.

Nous sommes tous habitués, sans bien nous en rendre compte, à "faire des traductions" entre le langage technique fait de nominalisations et le langage ordinaire fondé sur des verbes. J'ai entendu une fois un médecin à qui l'on disait:

- c. Elle a tout qui va mal

et qui transmettait cette information par téléphone à une tierce personne sous cette forme:

- d. Il y a une dégradation de l'état général

M.A.K. Halliday y voyait un trait caractéristique, en anglais, des écrits de type administratif ou technocratique. Il estimait qu'il y avait là une des différences majeures avec la façon ordinaire de parler, où l'on emploie préférentiellement des verbes. On peut en dire autant pour le français. Les nominalisations sont typiques de certains textes écrits, auxquels elles donnent un caractère apparemment technologique. Les dépêches des agences de presse, souvent recopiées par les journalistes, sont parfois entièrement composées de cette façon. Là où on pourrait donner une information à base de verbes, elles utilisent une série de nominalisations:

- (11) a. Ce mouvement *demande* principalement deux choses: qu'on *libère* les détenus politiques et qu'on *recommence* les élections.
 b. *La libération* des détenus politiques et *le retour* au processus électoral sont deux des principales *revendications* de ce mouvement. (LM, 12/02/94)

Au lieu d'écrire que "Madame N a invité le PS à faire le ménage, ce qui a fait vivement réagir le maire", les journalistes écrivent:

- c. Les *déclarations* de Mme N, ministre délégué au logement et au cadre de vie, invitant le PS à "faire le ménage" ont provoqué *une vive réaction* de Monsieur J., maire d'Evry.

Ces nominalisations supplantent les verbes correspondants. Elles favorisent, pour les relier entre elles, l'emploi de verbes particuliers comme "entraîner, provoquer, permettre, donner lieu à, se solder par". Ainsi, on n'écrit pas que certains ont tué des gens et que d'autres ont protesté, mais que la tuerie a donné lieu à des protestations, ce qui permet du reste de ne pas mentionner les agents de la tuerie ni ceux des protestations:

- d. *La tuerie* de la semaine dernière *avait donné lieu* à de nombreuses *protestations*, tant au Brésil qu'à l'étranger.

De la même façon, un journaliste évite d'écrire, avec des verbes d'action, que les politiques ont "pris une position", qu'ils "l'ont annoncée" et qu'on peut penser que l'Allemagne "va ratifier" le traité. Il écrit, avec des nominalisations et des verbes de "liaison":

- e. *L'annonce* de cette *position* commune *lève* la principale *incertitude* qui pesait encore sur la *ratification* par l'Allemagne du traité d'Union.

Les manuels d'histoire suivent souvent cette voie technocratique, même dans les livres pour les classes de sixième. Par exemple, au lieu d'écrire que le commerce a continué à diminuer et que les villes se sont désertifiées, ils choisissent "la diminution du commerce" et "la désertification des villes":

- (12) a. En Occident, la *diminution* du commerce et la *désertification* des villes, constatées dès la fin de l'Empire romain, se poursuivent.

Dans un contexte similaire, le Mémento des années 1930 utilisait des verbes:

- b. Le commerce *se développe*, l'instruction commence à *se répandre*. (p.70)

Il n'employait les nominalisations que dans les titres des différentes rubriques, pour annoncer un développement, sous une forme résumée:

- c. Conquête de la Gaule par les Romains - Grandes invasions des barbares - Partage de la Gaule - Meurtre des enfants de Clodomir - Siège de Paris par les Normands - Proclamation de la patrie en danger.

Sous ces titres faits de nominalisations, les textes étaient organisés par des verbes:

- d. À l'approche de l'ennemi, la Législative déclare la patrie en danger. Le drapeau noir est arboré par les tours de Notre-Dame. Le tocsin sonne; le canon gronde. Le patriotisme s'exalte. (p.105)

Nous sommes tellement habitués au ronflement des nominalisations et à leur lourdeur que cette façon d'écrire avec de courtes phrases verbales nous paraît simplette. D'après nos observations, cette version est beaucoup plus accessible aux lecteurs mal entraînés. La version avec les nominalisations n'est compréhensible que si l'on y est déjà habitué et si l'on sait faire l'équivalence avec des verbes. Un de nos collègues, qui enseigne dans un collège de la banlieue nord de Marseille⁵, a expliqué le "truc" à ses élèves qui, du coup, ont appris à les chercher dans les articles de presse et à les comprendre en faisant un décryptage systématique. Elles ne leur étaient pas accessibles sans ce travail préalable.

6. La construction en "si... néanmoins..."

Dans cette construction, "si" n'énonce pas une hypothèse; il introduit une sorte de concession portant sur l'énonciation. Si l'on peut dire cela... on ne peut néanmoins pas... Dans la deuxième partie, qui commence par "néanmoins, en revanche" ou "cependant", il est dit qu'on ne peut cependant pas en déduire une autre chose:

- (13) a. *Si* la plupart de ces primes ne rémunèrent aucune sujétion particulière, elles présentent *en revanche* "l'avantage" pour le ministère des finances de n'être pas trop onéreuses. (LM 10/05/94)

⁵ NA: Il s'agit de Claude Loufrani.

Il arrive souvent que la deuxième articulation, "néanmoins, en revanche", soit absente:

- b. *Si*, comme l'écrit l'hebdomadaire La Nation, "Les vraies tractations commencent maintenant", on n'en devinera la teneur que lorsque seront connus les négociateurs. (LM 12/02/94)
- c. *Si* un dialogue reste possible [...] la bonne volonté à sens unique ne suffit plus. (LM 10/05/94)

et, dans un discours sur l'illettrisme prononcé par un secrétaire d'État en 1989:

- d. *si* nous devons donc attendre beaucoup de la technologie de l'apport de logiciels d'aide à l'apprentissage de la lecture par exemple + il convient de nous méfier de cette même technologie

En ce cas, l'opposition entre les deux parties est à chercher dans le lexique; il faut trouver l'opposition entre "maintenant" et "lorsque...", entre "possible" et "ne suffit plus" ou entre "attendre beaucoup" et "nous méfier". Comme toutes les formes rhétoriques, celle-ci demande une initiation.

Cette tournure n'est pas utilisée dans la langue parlée des conversations, nous avons observé qu'elle est très difficile à capter pour des lecteurs peu avertis. Dans la lecture langue étrangère, les tournures comparables à celle-ci demandent un effort considérable.

Cependant, les ouvrages scolaires modernes, peut-être sous l'influence de la presse, l'utilisent assez souvent.

- (14) a. *Si* les maisons des hommes sont fragiles, Égyptiens et Grecs apportent tous leurs soins à construire pour leurs dieux (et en Égypte pour leurs morts) des demeures qui doivent durer toute l'éternité. (FN, 71)

Dans cet exemple, on pourrait gloser ainsi: s'il est vrai que les maisons des hommes sont fragiles, cependant celles des dieux ne le sont pas. Mais un lecteur peu averti aura peut-être tendance à comprendre que, dans le cas où les maisons des hommes sont fragiles, les Égyptiens en font de solides pour leurs dieux, ce qui est assez absurde.

Ces tournures en "si" contiennent parfois des raisonnements implicites difficiles à dégager. Par exemple, on lit, en regard d'une illustration qui montre un paysage de Grèce:

- b. *Si* le pays est rude, la mer pénètre profondément les côtes découpées de la Grèce. Le Grec s'est tourné vers elle et est vite devenu un marin... (FN, 157)

Ce "si" oblige à restituer une opposition qui n'apparaît pas à première vue: d'un côté on doit reconnaître que le pays est rude, ce qui est négatif pour les Grecs; mais d'un autre côté, la mer le pénètre, ce qui fait des Grecs des marins, ce qui est donc positif. On peut fort bien imaginer un lecteur qui comprendrait que, d'une façon générale, quand le pays est rude, la mer le pénètre, et qui serait découragé de continuer sa lecture. De tous les obstacles que nous avons montrés, celui-ci est sans doute le plus difficile.

7. Conclusion

D. Crystal parlait (p.121) de ces enfants pour qui lire un livre est aussi pénible que d'aller chez le dentiste. Il expliquait comment, après avoir cherché à modifier le comportement des enfants dont il avait la charge, il avait également décidé de modifier les livres qu'on leur donnait à lire, et particulièrement les livres de sciences et d'histoire. Cette décision mérite qu'on y réfléchisse. Il est possible qu'une partie des déficiences qu'on impute aux lecteurs viennent de la façon dont leurs livres sont écrits.

Il ne s'agit pas de faire une critique facile contre les rédacteurs d'ouvrages scolaires. Nous tolérons tous de lire des journaux et quantité d'écrits rédigés dans ce ton administratif et technocratique qui multiplie les appositions, les nominalisations et les tournures chargées d'implicites. Certains d'entre nous écrivent de cette façon.

- 1) Peut-on actuellement être bon lecteur sans les maîtriser?
- 2) Comment apprend-on à se familiariser avec ces tournures?
- 3) Est-il utile au moins de les désigner et de les faire imiter?

Les expériences que nous avons vues autour de nous semblent montrer que oui. Dans une enquête menée dans des écoles primaires de Marseille, nous avons vu que certains enfants à qui on avait fait remarquer le procédé de l'apposition, se l'étaient approprié et le réutilisaient systématiquement dans leurs textes écrits:

(15) Le Roi René, *grand amateur de fêtes*, vint à leur rencontre. (Frais-Vallon)

Un seigneur, *laid méchant et hypocrite*, se montra à la Cour. (Cayol)

Craintifs et attentifs, les lapins détalent à toute allure. (Chartreux)

- 4) Peut-on actuellement apprendre à lire en général et appliquer cette connaissance à n'importe quels textes: contes et légendes, récits et narrations, information et style administratif? Ou faut-il des apprentissages spécifiques?

Bibliographie

- Alderson, J.-C. & Urquhart, A.H. (eds.) (1984): Reading in a Foreign Language. London (Longman).
- Berman, R. (1984): Syntactic components of the foreign language reading process. In: Alderson, J.-C. & Urquhart, A.H. (eds.), Reading in a Foreign Language. London (Longman), 139-168.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Recherche, 2.14.01.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).

- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992): Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme). Non publié.
- Cappeau, P. (1992): Le sujet postposé en français contemporain. Thèse Sciences du langage option linguistique française (Université de Provence).
- Crystal, D. (1984): *Linguistic Encounters with Language Handicap*. Oxford (Basil Blackwell).
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF).
- Gombert, J.E. (1992): Activités de lecture et activités associées. In: Fayol, M. (et alii): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF), 107-140.
- Halliday, M.A.K. (1987): Spoken and Written Modes of Meaning. In: Horowitz, R. & Samuels, S.J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. New York (Academic Press), 55-82.
- Zagar, D. (1992): L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In: Fayol, M. (*et alii*): *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris (PUF), 15-72.

Manuels scolaires

- (1933): *Certificat d'Études, Mémento de poche*. Paris (Librairie Larousse), 41^e édition.
- Milza, P., Bernstein, S., Buzacoux, A. & Dubreuil, R. (1977): *Histoire et Géographie, classe de sixième*. Paris (Nathan).

LES ENTRETIENS NATHAN DE M A R S E I L L E

Il est indispensable de considérer que les exigences tant sociales qu'économiques en matière de lecture ont considérablement augmenté durant ces trente dernières années. Parallèlement, les média audiovisuels ont fortement contribué à installer des habitudes de relations au "comprendre" fondées sur l'immédiateté, la prévisibilité, la fausse connivence, toutes habitudes en opposition polaire avec l'exploration lexicale. L'Ecole doit aujourd'hui inclure l'apprentissage de la lecture dans son contexte général de la maîtrise de la langue : l'Ecole doit faire découvrir à tous les enfants que mettre en sens c'est à la fois se plier aux exigences de l'autre et aussi interpréter ses directives en puisant au plus intime de soi-même; de même elle doit expliquer que mettre en mots c'est à la fois assujettir l'autre à ses propres exigences tout en ouvrant des espaces d'interprétation. Dans une telle perspective, la conquête de la parole, celle de l'écriture et celle de la lecture sont indissociables : elles fondent dans leur complémentarité le défi sémiologique auquel l'école maternelle, l'école primaire et le collège sont aujourd'hui confrontés.

Alain BENTOLLA

NATHAN
VILLE DE MARSEILLE
RECTORAT DE L'ACADEMIE D'AIX MARSEILLE



Le nouveau livret scolaire conçu par une équipe de recherche sous la direction de la Mafpen d'Aix-Marseille et réalisé par l'imprimerie nationale

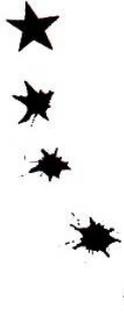
Plus de 130 références (Affaires scolaires), sont disponibles dans notre catalogue *Collectivités locales 1994*.

Bâtir et réaliser un périodique, des ouvrages de prestige, déterminer une identité visuelle, une charte graphique, concevoir et produire des logos, plaquettes et affiches, c'est aussi l'imprimerie nationale. Assurer la personnalisation et la sécurisation, gérer de A à Z le stockage et l'expédition de tous vos imprimés, c'est toujours l'imprimerie nationale. Des beaux livres qui marquent leur temps, ce sont les Editions de l'imprimerie nationale

Agence régionale du Sud-Est :
103, avenue du Maréchal-de-Saxe
69003 Lyon. Téléphone : 78 62 65 47.
Télécopie : 78 71 03 40.
Dominique Wagner attaché commercial affecté dans les Bouches-du-Rhône.

LES ENTRETIENS NATHAN DE M A R S E I L L E

LECTURE : apprentissage et enjeux sociaux



mercredi 18 mai 1994

A L'OPERA DE MARSEILLE

place Ernest Reyer

I N V I T A T I O N



RECTORAT
ACADEMIE
D'AIX-MARSEILLE

LES ENTRETIENS NATHAN DE
M A R S E I L L E

mercredi 18 mai 1994

de 8h30 à 12h30

Sous le haut patronage de

François BAYROU
Ministre de l'Education Nationale

En présence de

Paul ROLLIN
Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille
Chancelier des Universités

Présidente : **Sonia HENRICH**

Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale
des Bouches-du-Rhône

■ **Claire BLANCHE-BENVENISTE**

Professeur de linguistique à l'Université d'Aix - en-Provence
"A propos des difficultés syntaxiques des textes écrits"

■ **Jésus ALEGRIA**

Professeur de psychologie expérimentale à l'Université de Louvain
"Acquisition et troubles de la lecture : approche cognitive"

■ **Ana TEBEROSKY**

Professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de Barcelone
"Les deux sujets de la formation : l'élève et l'enseignant"

■ **Julien COHEN-SOLAL**

Pédiatre à l'hôpital Robert Debré de Paris
"Apprentissage de la lecture et échec scolaire : l'enfant et l'école"

DEBAT AVEC LE PUBLIC

LES ENTRETIENS NATHAN DE
M A R S E I L L E

mercredi 18 mai 1994

de 14h à 16h30

Président : **Jacques PHILIPPOT**

Inspecteur d'Académie
Directeur du
Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Aix-Marseille

■ **Jean HEBRARD**

Inspecteur Général de l'Education Nationale
Historien de l'éducation INRP-CNRS Paris
"L'enseignement de la lecture en France :
des résultats de la recherche aux résultats de nos élèves"

■ **Clotilde PONTECORVO**

Professeur de psychologie du développement à l'Université de Rome
"Pratiques d'écriture à l'école (dans et hors l'école)"

■ **Alain BENTOLILA**

Professeur de l'Université de Paris V
"L'école mise au défi de l'illettrisme"

■ **Amin MAALOUF**

Ecrivain, prix Goncourt 1993
"Guerre des cultures : dialogue des cultures"

DEBAT AVEC LE PUBLIC

CONCLUSION :

R.P. VIGOUROUX
Sénateur-Maire de Marseille

Oralité et écriture: les unités de l'oral et de l'écrit

Barcelone (Espagne), 4-5 octobre 2002

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona¹

1. La notion de code et son succès

Le code orthographique, notion technologique, présente l'écriture comme une transposition de l'oral, une unité de son ayant pour correspondant une unité de lettre, en conservant le même message, comme un alphabet phonétique : c'est le cas dans certains mots français environ 50% des cas, selon Chevrot (1992: 39), *animal, film, finir, moto, mur satiné*. Conséquence: lire suppose une oralisation.

Utilisation pédagogique massive de la notion de *code* dans les années 1970-1980 (Thimonnier, 1970). Le code univoque aurait été perverti au cours de l'histoire, par des adjonctions inutiles (mythe des débuts absolus des écritures, cf. étrusque).

Doc.1: **Code orthographique**²

Utilisation pédagogique intensive 1970-1985 (cf. Thimonnier, 1970)			
Postulats			
unités de son ↔ unités de graphie			
$[mo] = [m] + [o] \leftrightarrow m+o = mo$			
Même système pour consonnes, voyelles, syllabes, mots			
Écrire	=	transposer l'oral	
Lire	=	oraliser l'écrit	
Exemples simples :			
	moto		animal
"accidents" :			
français	mot,	non	*mo
espanõl	harina,	non	*arina
Problèmes ignorés :			
	un animal	non	*unanimal
	unanime	non	*un anime

¹ NA: Le manuscrit est en français.

² NA: Les documents encadrés correspondent aux transparents recueillis avec le texte. Ils reprennent le texte et le structurent encore, ce qui justifie leur présence au sein du manuscrit.

		*une anime
topografia	non	*topo grafia
topographie		*taupe aux graphies
Difficulté perceptive pour les noms propres :		
Haïm gouri		Ha lmgouri
Anaïs Nin		Ana lznin
Le Vendée-Globe		Le Vent des Globes

2. La notion de pertinence dans la correspondance prononciation / écriture

Ce que les écritures filtrent: allongements, aspiration, hauteurs musicales, allophones

- 1) différents [r] en français: rose, prose, or
- 2) g/y en espagnol: griego, grogui
- 3) h: horrible!, hideux!
- 4) géminations expressives: affreux!
- 5) tons en suédois: flicka / ficka

Ce que les écritures unifient: variations régionales, sociales, historiques de la prononciation

- 1) [e] fermé et ouvert en français
- 2) illusions sur brin/brun

Prononciations apprises par l'écriture

- 1) "r clignotant" dans *parce que, arbre, 400 / quatre cents* (Chevrot, 1992)

Prononciations induites par l'écriture

- 1) sculpter – tabac

Illusion de prononciation

- 1) tâche / tache – théâtre
- 2) z en espagnol

Doc.2: Prononciation / écriture: *problèmes de pertinence*

Perception non éduquée		
[sons]		
Perception filtrée par la pertinence fonctionnelle		
/phonèmes/		
Différents [r] en français:	rose	prose or
[r ¹ oz]	[pr ² oz]	[õr ³]
/roz/	/proz/	/or/

	grieyo	groyi	
	griego	grogui	
Prononciations apprises par l'écriture (Chevrot, 1992)			
"r clignotant"	<i>arbre</i>	[arb]	[arbr]
	<i>parce que</i>	[pask]	[parsk]
Prononciations différentes de "quatre" dans			
	400	[kat]	
	quatre cents	[katr]	
Prononciations induites par l'écriture			
	sculpter		
	tabac		

3. Stabilité du sens

3.1 Découpage en mots

El enunciado natural no presenta pausas reales que permitant delimitar palabras (Miller y Weinert, 2002:98)

Les expériences avec les jeunes enfants montrent une dissociation entre la segmentation orale (syllabique) et écrite, en mots séparés par des blancs (Ferreiro, 2002).

Dans la transcription automatique, le découpage fait intervenir sens et analyse grammaticale.

- (1) la symétrie / l'asymétrie – la Syrie / l'Assyrie – pour quoi (but) / pourquoi (cause)

Perception du mot +/- avec son environnement

Articles et autres déterminants + nom

- (2) l'endemain / lendemain – l'omme – l'honneur (manuscrits du XVII^e)
 (3) l'idée, une idée, des idées [lide, ynide, dezide], [lide, nide, zide]
 (4) nouns, narbre, ...

Pronoms faibles + verbe

- (5) vient tassar grand père (t'asseoir) – il nété pas la (n'était pas là) (enfants actuels)

Doc.3: **Découpage en mots**

"El enunciado natural no presenta pausas reales que permitant delimitar palabras" (Miller y Weinert 2002:98).

Segmentation orale syllabique et segmentation écrite en mots (Ferreiro 2002).

Articles, déterminants faibles, pronoms faibles, prépositions faibles :

<i>l'idée</i>	[li	de]
<i>une idée</i>	[y	ni	de]
<i>des idées</i>	[de	zi	de]

	<i>la symétrie</i>	<i>l'asymétrie</i>
	<i>la Syrie</i>	<i>l'Assyrie</i>
	<i>pour quoi</i> (but)	<i>pourquoi</i> (cause)
Historique :	l'honneur (XVII ^e) l'endemain	l'honneur le lendemain
Découpages actuels, enfants de 5 ans :	nours narbre	un ours un arbre
	vient tassoïr il nété pas la	t'asseoir n'était pas là

3.2 Mots composés

Quatre solutions françaises:

soudure	millefeuilles (= milhojas)
séparation	pomme de terre (= patata)
trait d'union	chou-fleur (= coliflor)
apostrophe	presqu'île (= pénínsula)

Décisions prises par l'Académie au XVIII^e:

Abbé Girard	pourvuque, parceque, dailleurs
Beauzée	pourvu que, parce que, d'ailleurs
Évolution de <i>très</i>	tresfort → très-fort → très fort

Questions d'actualité pour le Traitement Automatique du Langage, avec liste de mots composés "non signalés".

Fautes actuelles:

- (6) aurevoir (au revoir) – il ma lu listoire (il m'a lu l'histoire)
- (7) un vol de flamanrose (flamands roses)
- (8) le bondieu le bénit (le bon dieu)
- (9) ma boitolettre (ma boîte aux lettres)

Jeux orthographiques possibles:

- (10) Soudures: *la Lalangue* (Lacan)
- (11) Coupures: *est-ce que j'ai une tu meurs?* (Béguelin, *tumeur* / *tu meurs* = *tumor* / *tu mueres*)
- (12) Noms de magasins à Grenoble (Lucci et Millet, 1992)
Accès soir, nom d'une bijouterie (cf. *accessoire*)
Diminu'tif, nom d'un coiffeur (*diminue* + *tif*, argot = *cheveux*)
Imagin'Hair, nom d'un coiffeur (*imagine* + anglais *hair*)
- (13) Elector / el Hector?

Doc.4: **Mots composés**

Quatre solutions françaises :	
soudure	millefeuilles (milhojas)
séparation	pomme de terre (patata)

	trait d'union apostrophe	chou-fleur (coliflor) presqu'île (péninsula)
Historique :	XVII pourvuque parceque dailleurs tresfort, très-fort	XIX pourvu que parce que d'ailleurs très fort
Fautes actuelles :	les flamanroses le bondieu ma boitolette	flamands roses bon dieu boîte aux lettres
Jeux :	la langue une tumeur accessoire diminue + tif imagine + hair	<i>la Lalangue</i> (Lacan) <i>une tu meurs</i> (Béguelin) <i>Accès soir</i> (bijouterie) <i>Diminu'tif</i> (coiffeur) <i>Imagin'Hair</i> (coiffeur)

3.3 Problèmes des allomorphes

Selon les types d'écriture, tentative plus ou moins forte de préserver l'identité des vocables, au-delà de la flexion et de la variation.

Liens avec les dérivés (et avec l'étymologie) :

- (14) an apron / a napkin
(15) *p* relie le mot *temps* à *tempus* à *temporel*, *temporaire*

Ce qui fait le sentiment d'un lien unissant les formes diverses d'un même mot... n'est qu'une abstraction, dépourvue de toute réalité phonétique (P. Naert, 1941:185)

Marquage des mots grammaticaux (homophones, monosyllabiques, etc.) :

- (16) a / à – y / i – ou / où – u / eu

Rôle de H

- (17) ha / a
(18) huracàn / ouragan – hebreo / ebreo

Différenciation sémantique par l'orthographe: *visage* du mot, différenciation visuelle des homonymes

- (19) vert / verre / vers / vair – pain/pin /peint – teint/ thym/ tint/ tin – saint/sain/sein/ceint/cinq
(20) philtre / filtre
(21) Il était une *fois* un bonhomme de *Foix* qui disait: "ma *foi*, j'ai bien mal au *foie*"
(22) Un *sot* monté sur un âne portait dans un *seau* le *sceau* du roi. L'âne fit un *saut* et les trois [*so*] tombèrent.

Les homonymes exigent une écriture différenciatrice? L'écriture différenciatrice fait exister les homonymes?

Résultats: Beaucoup de "lettres muettes" en français, dans le lexique et dans la partie grammaticale.

L'orthographe française est une affaire de mâles latinistes, dont la virilité se mesure au nombre de consonnes superflues. (Cerquiglini, 1996:125)

Doc.5: **Différenciation sémantique par la graphie**

Notation « prévisionnelle » de la forme dans les dérivés		
temp ^{ps}	[tã]	
temporel	temporaire	tempus
Mots grammaticaux monosyllabiques :		
a / à / ha	y / i	ou / où
	vert / verre / vers / vair	
	pain / pin / peint	
	teint / thym / tint / tin	
	saint / sain / sein / ceint / cinq	
« Il était une <i>fois</i> un bonhomme de <i>Foix</i> qui disait: ma <i>foi</i> , j'ai bien mal au <i>foie</i> »		
« Un <i>sot</i> monté sur un âne portait dans un <i>seau</i> le <i>sceau</i> du roi. L'âne fit un <i>saut</i> et les trois [so] tombèrent. »		
« L'orthographe française est une affaire de mâles latinistes, dont la virilité se mesure au nombre de consonnes superflues. » (Cerquiglini, 1996 :125)		

4. Normativité

L'extension de l'écriture ralentit les évolutions phoniques, unifie les prononciations, masque les variations, et fournit un modèle de la langue souvent sans contrepartie orale.

Le modèle des segmentations écrites donne l'illusion que les segmentations orales sont similaires (Ferreiro, 2002).

Les infractions sont souvent perçues comme des agressions contre la langue dans son ensemble.

Les infractions entraînent la possibilité de jeux :

Prestige des lettres grecques: Y, H

(23) Henri/Henry – Annie/Anny/Any – Josyane/Josianne

Prestige des emprunts

(24) Modern' Styl' – Mélody (magasins, Lucci et Millet)

5. Conclusions

La notion de code fait partie d'un savoir pré-théorique, qui voudrait affirmer que la langue écrite orthographiée est simplement un outil technique pour noter l'oral.

La forme écrite ne représente pas directement un mot inconnu. Elle suggère un mot oral déjà connu (cf. Desbordes).

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona (Gedisa editorial/coll. Lea).
- (2002): La escritura, irreductible a un 'codigo'. In: Ferreiro, E. (comp.): Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelone (Ed. Gedisa/Coll. LEA), 15-30.
- Cerquiglini, B. (1996): Le Roman de l'orthographe, Au paradis des mots avant la faute, 1150-1694. Paris (Hatier).
- Chevrot, J.-P. (1992): Pourquoi et comment l'apprentissage de l'orthographe influence la prononciation. In: LIDIL, 7, 37-62.
- Desbordes, F. (1990): Idées romaines sur l'écriture. Lille (Presses Universitaires de Lille).
- Ferreiro, E. (2002): Fra la sillaba orale e la parola scritta. In: Rassegna di Psicologia, XIX, 1, 103-116.
- Lucci, V. & Millet, A. (1992): Les noms de magasins ont-ils un sens? In: LIDIL, 7, 63-113.
- Miller, J. & Weinert, R. (2002): Lengua hablada, teoria linguistica y adquisicion del lenguaje. In: Ferreiro, E. (comp.): Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelone (Ed. Gedisa/Coll. LEA), 77-110.
- Naert, P. (1941): Réflexions sur le caractère du mot dans les langues anciennes et dans les langues modernes. In: Acta Linguistica, II-4, 185-191.
- Thimonnier, R. (1970): Code orthographique et grammatical. Paris (Hatier).

L'écriture non réductible au rôle de "code"¹

Paris (France), 2002

École Pratique des Hautes Études

1. Introduction

La notion de "code graphique" a eu un grand succès auprès des enseignants en France dans les années 1970-1980. On présentait la langue parlée comme un "code oral", et la langue écrite comme un "code graphique", les deux étant supposés "coder" le même objet, la "langue". Dans cette perspective, la langue était vue implicitement comme un donné préalable, supposé homogène et non affecté par les "codes". L'écriture était un simple outil, dépourvu d'existence autonome et uniquement chargé de transposer la langue, sans l'influencer. C'était une réduction considérable du rôle de l'écriture. Il y avait peut-être, dans cette présentation, un artifice didactique jugé utile pour l'école, mais ce ne pouvait en aucun cas passer pour une analyse sérieuse de ce que sont les langues écrites (Cf. Béguelin, 2000).

La notion de "code" convient à l'Alphabet Phonétique International² (IPA, International Phonetic Alphabet), mis au point par les linguistes pour "noter" les langues qu'ils décrivent, le principe étant que, à chaque unité sonore de la langue, ils font correspondre un signe graphique et un seul. Mais il y a précisément une grande différence entre "noter" une langue, dans ce sens technique, et "écrire" une langue, au sens où les écritures existent comme des phénomènes de société, plongés dans l'histoire, qui ne sont pas fondés seulement sur des considérations techniques de ce type. On sait que les écritures influencent l'évolution des langues (Buben, 1935 ; Desbordes, 1990). On sait que, pour les sociétés comme pour les individus, le savoir que l'on a sur sa langue n'est pas le même avant et après l'écriture. Une simple "notation" ne provoquerait pas ces effets. Je voudrais choisir d'illustrer ici, parmi les fonctions de l'écriture qui ne se laissent pas ramener à celles d'un code, trois fonctions qui me paraissent essentielles: pour la pertinence de l'écriture, pour la relation avec le sens et pour l'affiliation de la langue à un ensemble culturel plus vaste.

¹ NA: Article traduit en espagnol

Blanche-Benveniste, C. (2002): La escritura, irreductible a un 'codigo'. In: Ferreiro, E. (comp.): Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelone (Ed. Gedisa/Coll. LEA), 15-30.

² Cet alphabet fut proposé en 1925 par la Conférence de Phonétique tenue à Copenhague et complété à diverses reprises, au fur et à mesure des besoins de la description.

2. La fonction de pertinence

Que retiennent les écritures, dans l'ensemble de ce qu'on entend "lorsque les gens parlent" ? Certainement pas tous les phénomènes sonores présents lors de la prise de parole. Toutes font un tri et écartent des phénomènes que nous sommes habitués, de ce fait, à traiter "hors de l'écriture". Il nous paraît naturel d'écarter, comme "non-linguistiques", c'est-à-dire non-pertinents pour notre usage de l'écriture, les toux, les rires, la force de la voix ou les raclements de gorge, bien qu'on les entende. Seules les bandes dessinées, qui ont des sortes d'écritures "au deuxième degré", retiennent ce type de choses. Mais, avec les allongements, les hauteurs musicales et les aspirations, les linguistes savent qu'il faut être plus prudent, puisque ce sont des phénomènes qui, dans de nombreuses langues, font partie du stock d'éléments pertinents. Les linguistes enquêteurs doivent former leur oreille pour entendre les "tons" dans les langues pour eux exotiques et pour donner aux tons haut, moyen, bas, haut-bas ou autres, le statut que nous donnons dans nos langues aux voyelles et aux consonnes (Dixon, 1997). Quand on considère un grand ensemble de langues, on s'aperçoit que trier entre ce qui mérite d'être retenu et ce qu'il convient d'écarter n'est pas, pour les linguistes, une opération triviale. Mais, d'un autre côté, les écritures sont des phénomènes sociaux qui évoluent souvent en dehors du contrôle des linguistes, de sorte que ce que les écritures retiennent ne répond pas toujours à ce que les linguistes souhaiteraient: on connaît quantité d'écritures qui ne notent pas les hauteurs musicales des "tons", qui sont pourtant pertinentes pour les langues en question (ne serait-ce par exemple que pour le suédois, qui utilise deux tons discriminants, sans les noter dans l'écriture).

Un autre niveau de tri intervient pour déterminer quels phonèmes de la langue sont retenus dans l'écriture (Troubetzkoy, 1949). On sait que toutes les variations audibles n'en font pas partie. Il n'y a phonologiquement qu'un seul /r/ en français, bien que les [r] prononcés dans *rose, prose et port* soient physiquement très distincts³. On pose un seul phonème /g/ pour l'espagnol, bien qu'on prononce deux sons, très distincts, selon leur place en début de syllabe ou entre deux voyelles:

- (1) Griego ['grieŷo]
- (2) Grogui ['groŷi] (d'après le *Dictionnaire* le Robert & Collins, 1994)

Les écritures ne retiennent généralement pas ces différences phoniques situées au-dessous du seuil des phonèmes. Les adultes lettrés sont entraînés, par la connaissance même qu'ils ont de l'écriture, à ne plus les

³ Certains enfants à qui l'on propose de "créer" des symboles pour écrire, avant l'âge de l'écriture alphabétique, créent des symboles distincts pour ces différents [r] (cf. expériences de La Source).

percevoir, alors que, avant le filtre de l'écriture, les enfants les perçoivent encore. C'est à ce niveau que se situe la question de savoir si la *conscience des phonèmes*, (*phonological awareness*) est antérieure ou postérieure à l'acquisition de l'écriture.

À un autre niveau encore se placent les différences de prononciation, selon les régions, les milieux sociaux, les générations ou les usages de la langue. La tendance générale des écritures, à l'intérieur du moins des pays-nations tels que nous les concevons actuellement, est de ne pas tenir compte des différences régionales et d'adopter une sorte de vue "pan-régionale". Le résultat est que l'écriture ne reflète jamais la prononciation de tout le monde et qu'elle ne peut correspondre exactement à la prononciation de personne. Il y a dans toutes les régions des difficultés d'orthographe, puisqu'on ne peut pas écrire "en se fiant à son oreille", dans la mesure où l'oreille a des habitudes régionales. Les exemples de régionalismes de prononciation sont bien connus en français et en espagnol. Les Français du nord et ceux du sud ne répartissent pas leurs voyelles de la même façon. Ceux du nord distinguent deux /e/, fermé et ouvert, en fin de syllabe, de sorte que la conjonction *et* et la troisième personne du verbe être, *est*, sont des mots très distincts. La distinction entre ces deux mots, tous deux de très haute fréquence d'emploi mais très différents dans leur sens, paraît essentielle aux yeux des Français. Il est jugé très grave de confondre les formes graphiques *et* et *est* car il semble que ce soit une confusion entre des catégories grammaticales fondamentales. Or, d'après ce que laissent entendre l'ensemble des grammaires scolaires, ces catégories grammaticales passent pour être des catégories du jugement. Une confusion entre *et* et *est* peut ainsi passer pour une confusion mentale. Dans le nord de la France, il est possible d'enseigner aux enfants à bien orthographier ces deux mots de très haute fréquence, rien qu'en prononçant:

- (3) c'est *et* parce que j'ai prononcé un [e] fermé et c'est *est* parce que j'ai prononcé un [e] ouvert

Mais pour ceux du sud, il n'y a dans cette position qu'un seul /e/ fermé, de sorte que *et* et *est* se prononcent de la même façon, malgré les efforts des enseignants de la région qui essaient, sans y parvenir, de les distinguer pour en faciliter l'orthographe. Confondre ces deux [e], ce n'est pas une marque de moindre discernement qu'auraient les gens du sud parce que, inversement, ceux du nord confondent totalement les voyelles nasales des mots comme *brun* et *brin*, sur lesquels ils font quantité de fautes d'orthographe, alors que ceux du sud les distinguent dans leur prononciation.

L'examen attentif de la prononciation des langues oblige donc à accepter l'idée que, dans ses réalisations concrètes, une langue n'est pas homogène. L'hétérogénéité est inscrite dans sa nature même. L'écriture du

français contemporain, comme beaucoup d'autres écritures, ignore cette hétérogénéité. En différenciant aussi bien *et* et *est*, que *un* et *in*, elle représente donc ce que pourrait être la prononciation d'une sorte de "locuteur idéal", qui ne serait rattaché à aucune région particulière et qui dominerait toutes les réalisations phoniques de la langue, celles du nord comme celles du sud. Accéder à l'écriture c'est, de fait, ressenti très souvent comme l'accès, au moins symbolique, à la capacité de transcender les différences régionales; c'est atteindre une image de la langue géographiquement homogène. Mais il y a plus. L'écriture garde trace non seulement des différences de prononciation présentes mais également des prononciations anciennes, devenues désuètes. Elle donne donc aussi une image historiquement homogène.

L'écriture du français, de l'italien ou de l'espagnol a généralement été fondée sur la prononciation de la région de prestige, qui servait de référence (capitale politique ou culturelle). Au cours de l'histoire, même si une différence de prononciation a été abolie dans la région de prestige, l'écriture tend à en conserver la trace. Et l'effet de ces traces graphiques est tellement fort que les usagers se persuadent facilement qu'il s'agit de différences réelles de prononciation qu'eux-mêmes sont peut-être incapables de produire mais que d'autres, dans d'autres régions, produisent effectivement. Il existe, dans l'écriture du français contemporain, un "accent circonflexe" placé sur la voyelle A, qui distingue graphiquement des mots comme:

- (4) tache / tâche
- (5) lache / lâche
- (6) patte / pâte

Cet accent, que Cerquiglini (1995) appelle "l'accent du souvenir", correspondrait, à une certaine époque, à la prononciation d'un "[a] d'arrière", distincte de celle du simple *a*, ("[a] d'avant"). Peu de Français font actuellement la différence dans leur prononciation:

L'accent circonflexe n'apprend rien à personne, ni aux latinistes et historiens de la langue (qui savent), ni aux ignorants, bien incapables d'apercevoir quoi que ce soit derrière cet accent. (Cerquiglini, 1995: 151)

Mais beaucoup de Français se persuadent aisément que, grâce à cet accent, ils font une différence dans la prononciation, parce que "c'est mieux" de la faire. On enseigne dans les écoles qu'il faut également différencier la prononciation de mots comme *jeune* et *jeûne*, ce que tout le monde s'applique à faire quand ce couple de mots est cité, au prix d'un très grand artifice. On voit que, dans ce cas, le concept de pertinence s'est déplacé, en passant du plan phonique au plan purement graphique, au point que la différenciation graphique peut en venir à conditionner la perception phonique.

La tendance à conserver par écrit des distinctions abolies dans le parlé est d'autant plus forte que l'écrit sert à relier des époques et des régions éloignées. L'espagnol d'Amérique ne renonce pas aux différences installées dans la prononciation d'Espagne qui a servi autrefois de référence:

Por ejemplo, aunque el español de Hispanoamérica no tenga en su fonología el fonema interdental, fricativo sordo[x], escrito, Z,C, en oposición con el predorso-alveolar convexo, fricativo sordo [s], escrito S, el contexto ortográfico normativo de toda la comunidad lingüística hispánica no admite que voces como azadón, cacería o zapato se escriban como asadón, caserla o sapato (Lara, 1997: 108, n.19).

Ici, comme dans de nombreux cas de ce genre, la différenciation graphique n'a plus rien à voir ni avec la prononciation individuelle, ni avec la prononciation des régions voisines. Elle sert à fabriquer un modèle de référence, qui se situe au-delà de l'utilisation immédiate de la langue.

3. La relation avec le sens

La relation avec le sens s'installe dans l'écriture avec la notion de "stabilité", dès que les usagers sont soucieux de trouver dans les graphies une représentation stable des sens. La toute première démarche dans cette voie est celle qui instaure une séparation en "mots" graphiquement séparés les uns des autres par un blanc. Les blancs permettent de reconnaître le nom *fête* comme un mot isolé toujours semblable à lui-même, bien qu'il soit généralement prononcé comme un simple morceau de groupe nominal, auquel est collé un article ou un autre déterminant: *une+fête, la+fête, quelle+fête, ma+fête*, sans aucune séparation phonique entre les éléments constitutifs du groupe.

Il n'y a rien d'équivalent dans l'oral: les mots n'y sont séparés les uns des autres par aucun signal particulier. La notion de "mot", en tant que telle, nous vient sans doute en partie de nos habitudes graphiques (Béguelin, 2000). Les historiens nous apprennent à distinguer, selon ce critère, différents concepts d'écriture au cours de l'histoire. Jusqu'à la fin du VII^e siècle et aux débuts du VIII^e siècle, les scribes écrivaient tous les éléments liés en une écriture continue, la *scriptio continua*, qui se présentait sans séparation entre les mots:

(7) QuisenimhaecdiligenteretintellegenteraduertensnonagnoscatinXto
(Saint-Augustin, *De Civitate*, Manuscrit copié après 420, cité par M.B. Parkes, 1992: 277)

Quis enim haec diligenter et intellegenter aduertens non agnoscat in Cristo
Pour celui qui regardant ces choses avec soin et intelligence, ne les reconnaîtrait pas dans le Christ.

Ce sont les scribes irlandais, explique Parkes (1992: 23), qui, à partir du VII^e siècle, ont commencé à copier les manuscrits latins en abandonnant la *scriptio continua* qu'ils trouvaient dans les modèles anciens. Ils ont installé alors des séparations graphiques en se fondant sur l'analyse que donnaient

les grammairiens latins en "parties du discours": pour chaque partie du discours grammatical (nom, pronom, verbe, adjectif, adverbe, préposition, conjonction, interjection), une séparation graphique. C'est une conception nouvelle de l'écriture, qui exige un minimum de connaissance grammaticale. Rien ne correspond directement à cela dans l'exercice oral de la langue.

Une autre étape encore est franchie lorsque s'installent les signes de ponctuation et les majuscules de début de phrase. Jusqu'au VII^e siècle, il paraissait évident que c'était au lecteur de mettre des pauses dans l'écrit, pas à celui qui copiait les manuscrits. Les scribes ne mettaient pas de signes de ponctuation, sinon pour séparer les versets dans le texte biblique ou les rubriques dans les livres juridiques et scientifiques. Tout change à partir du moment où l'on commence à se soucier de la lisibilité des textes pour un plus large public et où l'on insère des signes (points, virgules et autres), qui sont chargés de manifester par écrit ces délimitations. Ces signes se développent lentement au cours de l'histoire et se stabilisent avec la diffusion des imprimés, au XVI^e siècle. Rien d'équivalent dans l'oral ordinaire, où les limites de "phrases" n'ont pas de marques régulières. Toutes les observations montrent que les pauses faites dans la parole spontanée ne correspondent pas aux signes de ponctuation (Blanche-Benveniste, 1998). C'est plutôt l'inverse: c'est lorsqu'on lit à haute voix un texte ponctué que l'on fait correspondre les signes de ponctuation avec des pauses de différents niveaux. La diction des textes lus n'est pas la diction des textes spontanés.

L'ensemble des procédés mis au point par les scribes jusqu'au IX^e siècle ont provoqué une nouvelle idée des rapports entre langue écrite et langue parlée, entièrement conditionnée par l'évolution historique:

By the ninth century, readers and scribes had come to perceive the written medium as an autonomous manifestation of language, which was apprehended as much by the eye as by the ear (M.B. Parkes, 1992: 34)

À partir du moment où les usages écrits de la langue acquièrent une autonomie, ils évoluent très vite et prennent différentes directions selon les langues et les pays concernés. Pour certaines écritures, au-delà de la notation des sons, il s'agit de tenir compte des significations. Une tendance à maintenir stables les significations se fait jour, dans le besoin de maintenir "la même écriture" pour les "mêmes sens". Ce qu'on entend par un "même sens" est souvent une chose très floue. Mais c'est par là que se justifie, dans le savoir pratique, la supériorité de l'écrit sur le parlé: même si le parlé varie, au point qu'un même sens se trouve réparti sur deux prononciations différentes, il incombe à l'écriture de rétablir la stabilité.

Un premier niveau d'observation est celui que les linguistes conviennent d'appeler celui de "l'allomorphie". Il s'agit, pour une même unité de sens (*morhème*) de la variation de forme selon son environnement. Les

écritures retiennent ou ne retiennent pas ces différences, selon leur typologie et selon des règles souvent complexes qu'elles se sont données au cours de l'histoire. C'est ainsi qu'en anglais, l'écriture a retenu que l'article indéfini est *a* devant une consonne et *an* devant une voyelle:

(8) *a* napkin, *a* promise

(9) *an* apron, *an* ant

mais elle n'a pas retenu la variation de prononciation de l'article défini *the*, pourtant très sensible, dans les mêmes conditions:

(10) *the* napkin, *the* promise

(11) *the* apron, *the* ant

Le français a une écriture qui unifie autant que possible les allomorphes, en ajoutant pour cela quantité de "lettres muettes". C'est ainsi que, dans un grand nombre de cas, la consonne finale des adjectifs, qui ne se prononce qu'au féminin, comme dans *grise*, *plate*, *grande*, (suivie facultativement par un "e muet") est cependant conservée dans l'écriture du masculin, où elle ne se prononce pas, avec un statut de consonne muette, *gris*, *plat*, *grand*.

féminin			masculin		
grise	plate	grande	gris	plat	grand
[griz]	[plat]	[grād]	[gri]	[pla]	[grā]

Fig.1: consonne finale des adjectifs

Le résultat produit par cette consonne finale est de faire penser que le radical du mot, même s'il change dans la parole, a du moins une forme graphique stable. C'est du reste ce qu'on enseigne dans les écoles; on dit que "le féminin se forme à partir du masculin, en ajoutant un e". Les adjectifs sont donc présentés sous une forme de base stable, à laquelle s'adjoint graphiquement le "e" de féminin. Cela ne correspond pas à ce qui se passe dans la prononciation, où l'on prononce les masculins en raccourcissant phoniquement la forme du féminin.

C'est sur cette notion de stabilité des morphèmes qu'a été fondée l'idée qu'il existe des formes "sous-jacentes" révélées par l'orthographe (Chomsky & Halle, 1968: 49):

The underlying representation exhibits a structural regularity which is not always evident from the phonetic form [...] The orthography often indicates within morphemes those structural regularities which are not necessarily apparent phonetically. (S. Schane, 1968: 16-17)

Ce concept de "forme sous-jacente" magnifiait le rôle analytique des orthographes:

[...] conventional orthography is [...] a near optimal system for the lexical representation of English words (Chomsky & Halle, 1968: 49)

Cette justification, qui sous-estimait un peu le poids des facteurs historiques à l'œuvre dans la constitution des orthographes, a été critiqué assez fortement par la suite: S. Auroux, par exemple, s'étonne qu'on puisse traiter ces systèmes graphiques comme s'ils étaient naturels pour les usagers, voire innés, sans prendre en compte la très grande difficulté à maîtriser des orthographes aussi compliquées que celle du français:

Ils [les linguistes générativistes de l'école de Chomsky] cautionnent indirectement l'immobilisme et la sélection sociale que permet toute orthographe compliquée et obsolète. (Sylvain Auroux, 1998: 289)

À un niveau moins savant, la recherche des formes sous-jacentes a plutôt été interprétée comme le souci d'un retour "aux sources" de la langue et en particulier aux sources étymologiques. L'évolution de la langue peut, dans ce cas, être perçue comme un mal, qui efface les "vrais sens", et qui fait confondre les significations, si elles en viennent à se prononcer de la même façon. L'écriture intervient pour réparer les dommages de l'histoire. Dès le haut Moyen Âge, les décisions prises pour les homonymes sont révélatrices de ce souci. Isidore de Séville, qui enseignait au VII^e siècle, invitait ses élèves à bien distinguer les mots latins qui s'écrivaient de façons différentes mais qui se confondaient dans la prononciation (Cf. R. Wright, 1982: 265). Grâce aux fautes d'orthographe que faisaient ses élèves, et grâce aux réprimandes de leur professeur, nous savons que, à cette époque, en parlant et en lisant le latin, on prononçait [a] aussi bien la proposition latine *ad*, que la conjonction *at*. Et l'on prononçait [o], aussi bien l'adverbe de négation *haud* que la conjonction *aut*.

(12) *ad, at* = [a]

(13) *haud, aut* = [o]

La différence était donc purement orthographique, comme aujourd'hui pour l'espagnol entre *ha* et *a*. Reste à savoir si le sens en était distinct pour les élèves. De fait, les élèves s'y embrouillaient et, mélangeant les formes graphiques, il semblait qu'ils mélangeaient aussi les significations. Le maître avait renoncé à leur faire distinguer ces formes oralement. Mais il pensait que, en les maintenant distinctes dans la langue latine écrite par les élèves, il maintenait, non pas des prononciations, mais au moins (et c'était le plus important) des significations distinctes.

Dans les années 1960, lors de l'installation de nouvelles écritures, pour des langues qui n'en avaient pas jusque là, E. Nida (1964) avait remarqué que les usagers de certaines langues d'Afrique, à qui les linguistes avaient proposé des écritures qui respectaient bien la relation entre sons et graphies, avaient tendance à les infléchir dans une direction plus morphologique. Il donnait, entre autres exemples, celui de la langue Yipounou, parlée en Guinée. Dans cette langue, la marque de troisième personne, équivalent à *il, elle* au singulier et à *ils, elles* au pluriel, s'adjoint au verbe suivant comme un préfixe. Marque personnelle, marque de temps

et verbe s'écrivent en un seul mot. Lorsque la marque de temps commence par une consonne, comme c'est le cas au passé, on voit bien graphiquement les trois composantes :

(14) *amaruga*: il est venu

(15) *bamaruga*: ils sont venus

Troisième personne en Yipounou			
personne + temps + radical du verbe			
		passé	"venir"

3°sing.	a	+ ma	+ ruga
3°plur.	ba	+ ma	+ ruga

Fig.2: troisième personne en Yipounou

Mais quand la marque de temps commence par une voyelle, par exemple [i] au présent et [u] au futur, les deux voyelles de temps et de personne, fusionnent. On ne les distingue plus dans la prononciation:

(16) [a] et [i] donnent [e]

(17) [a] et [u] donnent [o]

Le résultat avait, dans un premier temps, été décrit en tenant compte graphiquement de cette fusion, de sorte que l'écriture reflétait d'assez près la prononciation:

(18) *erugi, berugi* = il vient, ils viennent (e- est à la fois la personne et le temps présent)

(19) *oruga, boruga* = il viendra, ils viendront (o- est à la fois la personne et le temps futur)

Cependant les usagers ont introduit un changement, en apparence minime, mais qui représente un autre système d'écriture. Ils ont choisi un procédé qui permettait de faire exister graphiquement, sans qu'elles soient mélangées, les marques de personne et les marques de temps. Pour cela, ils ont tout simplement redoublé la voyelle, et ils ont écrit:

(20) *eerugi, beerugi* = il vient, ils viennent
(le premier e- marque la personne, le second le temps présent)

(21) *ooruga, booruga* = il viendra, ils viendront
(le premier o- marque la personne, le second le temps futur)

Dans cette langue, on ne prononce jamais deux voyelles identiques de suite. Qu'on écrive *e* ou *ee*, cela revient exactement au même pour la prononciation. Le procédé est donc uniquement fait pour faire ressortir l'existence graphique des marques de personne et de temps. C'est donc un procédé typique des écritures "morphologisantes", qui impliquent, pour écrire, un minimum de connaissance grammaticale de la langue. On peut prévoir que les usagers qui n'auront pas fait l'analyse grammaticale nécessaire commettront des "fautes d'orthographe". Et pourtant, les créateurs de ces écritures avaient prévu un système de correspondance

"phonographique", et pensaient ainsi avoir évité toute intrusion de l'orthographe. Mais il arrive souvent que les "nouvelles" écritures, fondées au départ sur un strict principe d'équivalence entre sons et graphies, subissent des "distorsions" morphologiques de ce genre.

Lorsque le système grammatical de la langue, marqué dans l'écriture, change au cours de l'évolution historique, plusieurs orientations sont possibles: l'écriture peut changer, pour s'adapter aux nouveaux systèmes; elle peut au contraire conserver le système ancien, en créant ainsi une opposition entre la grammaire de l'écrit et celle de l'oral. Elle peut enfin s'établir sur divers compromis. Je voudrais prendre ici un exemple simple de la marque du pluriel en français, celui des noms comme *ami*.

Ces mots prennent au pluriel une marque graphique finale –S, qui paraît à première vue semblable à celle de l'espagnol ou du portugais:

(22)	un ami, deux amis	ami +s
	un amigo, dos amigos	amigo + s
	um amigo, dois amigos	amigo + s

Mais, dans le français contemporain, cette finale –S ne correspond à aucune prononciation. *Ami* et *amis* se prononcent de la même façon. Nous connaissons les étapes de l'évolution historique qui a "effacé" la prononciation de –S final (Y. Ch. Morin, 1986, 1991). Nous savons qu'il s'est prononcé [s] jusqu'aux environs du XIV^e siècle, qu'il a disparu ensuite et que, jusqu'au XIX^e siècle, ce –S graphique avait laissé une trace d'allongement sur la voyelle précédente, de sorte qu'on prononçait *ami* avec un [i] bref au singulier et *amis* avec un [i] long au pluriel (Chervel, 1977). Il n'en reste rien aujourd'hui, bien qu'on continue à écrire –S au pluriel. Le résultat de cette évolution, et d'autres évolutions parallèles pour les adjectifs et les verbes, est qu'il existe en français contemporain deux grammaires du pluriel, une pour la langue parlée et une autre pour la langue écrite (Blanche-Benveniste, 1997). On écrit très différemment le singulier et le pluriel. Dans la petite phrase suivante, par exemple, pour le français parlé, la différence entre le singulier et le pluriel n'est perceptible que par la différence entre les déterminants nominaux *un* et *deux*. Pour le français écrit, il s'y ajoute quatre marques graphiques, sur le nom *amis*, sur les adjectifs *espagnols* et *gentils*, et sur le verbe *venaient*:

(23)	Un ami espagnol très gentil venait à la maison.
	Deux amis espagnols très gentils venai ent à la maison.

Les usagers qui ne maîtrisent pas bien l'orthographe, enfants comme adultes, commettent à cette occasion quantité de fautes, et les enseignants rivalisent d'ingéniosité pour leur faire intérioriser la nécessité de ces graphies. Après avoir suivi un enseignement scolaire qui insiste longuement sur ces marques orthographiques, et qui en fait même des indices importants du jugement logique, les Français sont persuadés que la seule grammaire légitime du pluriel est celle de l'écrit. Les psycho-

linguistes qui n'ont pas une solide formation sur l'histoire de la langue en sont généralement totalement convaincus et font rarement l'hypothèse qu'il y a dans la langue parlée un système grammatical du pluriel différent de celui de la langue écrite.

Ce qui rend ce problème du pluriel encore plus intéressant, c'est qu'il est en train d'atteindre deux autres langues romanes, l'espagnol (Wright, 1982: 38) et le portugais (Scherre, 1988 ; Naro & Scherre, 1998), dans lesquelles la prononciation du –S final tend à se perdre, dans certaines conditions et dans certaines régions du monde. Les pédagogues découvrent avec horreur qu'ils sont maintenant confrontés au même problème que celui des Français!

Il y a un antécédent historique, c'est la perte de la déclinaison latine dans les langues romanes. Les historiens des langues romanes savent que, jusqu'au IX^e siècle, on prononçait le latin sans dire les désinences. Des témoignages montrent que, dans le territoire du Royaume d'Aragon, les finales graphiques *-um*, *-em* étaient réduites dans la prononciation à [o, e] (R. Wright, 1982: 51):

(24)	Latin écrit	<i>totum</i>	<i>hominem</i>	<i>ueritatem</i>
	Latin prononcé	[todo]	[omne]	[verdade]

D'autres témoignages nous enseignent que les finales graphiques de datif et ablatif pluriel en *-ibus* n'apparaissaient pas non plus dans la prononciation du latin. Dans la même région, nous apprennent les observateurs de l'époque, *cum legibus* ("avec les lois") ou *ab regibus* ("par les rois") se lisaient comme s'ils étaient écrits *con leis*, *a reis*. Les pédagogues s'inquiétaient particulièrement de ce qu'ils interprétaient comme un "*-bus* silencieux" (Wright, 1982: 170), qui semblait indiquer, chez les usagers, la perte totale de ce qu'était une déclinaison latine. Or la déclinaison était considérée comme une pièce maîtresse de la grammaire du latin. C'était même sa supériorité sur les langues romanes qui commençaient à naître. Ces langues romanes, réputées "vulgaires" en grande partie pour cette raison, se sont développées sans équivalent du "*-bus* latin", ni par écrit, ni par oral. Mais ce fut là l'occasion d'une grande rupture entre latin et langues vulgaires.

4. L'écriture comme moyen d'affiliation culturelle

Lorsque D. Olson déclare que la langue écrite tend à servir de modèle à la langue parlée (*Script tends to provide a model for speech*, 1994: 263), il vise surtout le modèle de la conformité normative. Il est certain que l'écriture a servi historiquement et sert de nos jours encore à établir l'ensemble des normes qui régissent les usages de la langue. Lara remarque que, même lorsqu'ils se présentent avec d'autres objectifs, des ouvrages comme les

dictionnaires multilingues ont pour fonction essentielle de fixer la prononciation des mots:

To teach an accepted pronunciation is the principal use of a Dictionary, next to the explanation of words. (John Walter, 1977, cité par Lara, 1997)

Mais ce rôle de modèle va plus loin. Il arrive, beaucoup plus souvent qu'on ne croit, que la langue écrite impose des prononciations qui n'auraient pas existé dans les réalisations purement orales. Les historiens nous apprennent comment les pouvoirs politiques ont entrepris, dans l'Europe du VIII^e siècle, la grande réforme de la langue latine (Banniard, 1989). Confiée à Alcuin à partir de 787 et connue sous le nom de "réforme carolingienne", elle visait à réformer la prononciation du latin, tel qu'il servait dans l'enseignement, la religion, les sciences et la philosophie. Dès lors, le latin devait se prononcer non pas à la façon dont les usagers l'avaient adopté, avec leurs propres règles de prononciation, mais selon les graphies les plus classiques:

Each letter on the page had to be given a sound, and the sound was specified. This was how Alcuin had learnt to recite Latin, on the basis of the written forms, and this was how his clergy had to read aloud in church. (R. Wright, 1982: 105)

Ainsi "rénové", selon des prononciations que nous qualifierions aujourd'hui de "prononciations orthographiques", ce latin artificiel se reliait directement au latin antique, par dessus les siècles qui l'avaient fait évoluer vers les "langues vulgaires". Affiliation culturelle dont l'Église devait tirer un certain nombre d'arguments décisifs.

Nous trouvons, en beaucoup moins systématique, un écho de ces pratiques dans l'histoire récente du français. Lorsque, au cours du XIX^e siècle, l'école obligatoire a diffusé la langue officielle sur tout le territoire, elle a imposé par l'écriture une prononciation nationale. Mais, au passage, bien des gens qui ne connaissaient pas la prononciation exacte des mots l'ont calqué sur l'orthographe, en produisant ainsi des "orthographismes" qui se sont implantés, malgré les protestations des puristes (V. Buben). Le phénomène a touché beaucoup de consonnes écrites qu'il était élégant de ne pas prononcer en parlant, mais qui se sont imposées à la fin des mots, comme les L et C réputés "muets" dans:

(25) gril, hamac

ou à l'intérieur des mots devant une consonne, comme les P de:

(26) sculpter, dompter.

Au-delà même des réalisations effectives dans la prononciation, c'est toute la représentation de la langue qui en est affectée. La représentation écrite de la langue évacue les solutions hétérogènes et la diversité inhérentes aux langues parlées. C'est au point que, pour une personne habituée à réfléchir seulement sur sa langue écrite, toute diversité est suspecte, alors que pour une personne qui n'écrit pas, la diversité est la règle:

C'est dans l'écriture qu'il y a une forme et une seule qui soit bonne pour un mot. C'est la constitution du mot écrit que les gens non-habitués à l'écriture ignorent. (L. Bloomfield, 1927)

À partir du moment où les usagers ont intériorisé les fonctionnements de la langue écrite, ils ne peuvent plus se représenter leur langue parlée qu'à travers ce prisme. Dans le savoir pratique ordinaire (Béguelin, 2000), les gens pensent qu'ils parlent avec des "mots" séparés, qu'ils utilisent réellement des "phrases" en parlant et qu'ils mettent des points, des majuscules, des virgules et des guillemets dans leurs énoncés, "même si on ne les entend pas" (Blanche-Benveniste, 1997). Ils s'étonnent même souvent, en toute bonne foi, que les enfants ne sachent pas d'emblée ce qu'est un mot et ce qu'est une phrase, puisqu'ils se représentent ces phénomènes comme antérieurs à toute idée d'acquisition de l'écriture. Ils peuvent même accuser les enfants d'être victimes de graves déficiences intellectuelles lorsqu'ils ne comprennent pas rapidement le fonctionnement des pluriels orthographiques du français, puisqu'il leur semble que ces pluriels préexistent à toute réalisation, écrite ou parlée, de la langue, et même à tout accident historique. Seuls les pédagogues avertis savent que, pour faire acquérir aux enfants français la pratique des marques orthographiques, il faut construire avec eux cette notion de pluriel, dont ils n'ont pas l'expérience à partir de la langue qu'ils parlent (Jaffré & David, 1999).

Nous savons que l'écriture de la langue joue un rôle fondateur pour stabiliser la langue maternelle et pour l'ancrer dans une histoire (Lara, 1997). Une grande partie des affiliations culturelles dues à la langue viennent de l'écriture. Mais nous savons aussi que le double jeu de la langue écrite et de la langue parlée peut mener à des conduites schizophréniques. C'est particulièrement vrai pour une langue écrite comme celle du français, qui transporte une lourde charge grammaticale, sans équivalent dans le parlé. Les grammairiens anciens en étaient très conscients. Voici ce qu'écrivait Louis Meigret, en 1530, après avoir vainement essayé de simplifier la partie grammaticale de l'orthographe française:

Nous écrivons un langage qui n'est point en usage, et usons d'une langue qui n'a point d'écriture en France. (Cité par Cerquiglini, 1996: 71)

5. Conclusion

La notion de "code écrit" réduisait la fonction de l'écriture à celle d'un simple outil de transposition de l'oral. C'était une vue assez étroitement technologique, qui laissait de côté tout le poids que l'histoire et la culture ont fait porter sur nos écritures. Dès qu'on étudie tant soit peu l'histoire du développement de l'écrit, on est frappé au contraire par l'importance de ces facteurs. Mais ce n'est pas seulement avec ces arguments que l'on

peut attaquer la notion de "code graphique". Il suffit d'observer le comportement des personnes peu habituées à lire et à écrire, enfants ou adultes, pour faire d'autres hypothèses (Ferreiro, 1991). La représentation qu'elles se font de la langue écrite n'est pas celle d'un simple outil de transposition de l'oral. C'est l'accès à un usage de la langue où doivent triompher les qualités formelles et culturelles qui n'apparaissent pas dans la "langue de tous les jours". La notion de "code", qui se donnait pour fonctionnelle, ne permet pas d'assurer ce type de fonctions.

Bibliographie

- Auroux, S. (1994): *La Révolution technologique de la grammaticalisation*. Liège (Mardaga).
- (1998): *La Raison, le langage et les normes*. Paris (PUF).
- Banniard, M. (1989): *Genèse culturelle de l'Europe, V^e-VIII^e siècle*. Paris (Seuil).
- Béguelin, M.-J. (2000): *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et description linguistique*. Bruxelles (De Boeck/Duculot).
- Blanche-Benveniste, C. (1997): *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris (Ophrys).
- (1998): *Ponctuation et langue parlée*. In: *Le Discours Psychanalytique, Revue de l'Association Freudienne*, 18, La ponctuation, 73-109.
- Bloomfield, L. (1927): *Literate and illiterate Speech*. In: *American Speech*, 2-10, 432-439.
- Buben, V. (1935): *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français moderne*. Bratislava/Paris (Droz).
- Cerquiglini, B. (1995): *L'Accent du souvenir*. Paris (Seuil).
- (1996): *Le Roman de l'Orthographe. Au paradis des mots avant la faute, 1150-1694*. Paris (Hatier).
- Chervel, A. (1977): *... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris (Payot).
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968): *The Sound Pattern of English*. New York (Harper & Row).
- Desbordes, F. (1990): *Idées romaines sur l'écriture*. Lille (PUL).
- Dixon, R.M.W. (1997): *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge (Cambridge University Press).
- 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).
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1999): *Le nombre : essai d'analyse génétique*. In: Chevrot, J.-P. (dir.), *L'orthographe et ses scripteurs, Langue française*, 124, 7-22.
- Lara, L.F. (1997): *Teoria del diccionario monolingüe*. Méxio (El Colegio de México).
- Morin, Y.-C. (1986): *On the morphologization of word final consonant deletion in French*. In: Anderson, H. (éd.): *Sandhi Phenomena in the Languages of Europe*. Berlin/Amsterdam (Mouton/De Gruyter), 167-208.
- (1991): *La longueur vocalique dans la morphologie du pluriel dans le français de la fin du XVI^e siècle d'après le témoignage de Lanoue*. In: *Actes du XVIII^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Université de Trèves (D.KREMER)*, 211-221.

- Naro, A.J. & Scherre Pereira, M.M. (1998): *Concordância variável em Português: A situação no Brasil e em Portugal*. In: IIIº Encontro de Língua Falada. Maceió.
- Nida, E. (1964): *Orthographic Studies*. London (Bible Society).
- Olson, D.R. (1994): *The World on Paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Parkes, M.B. (1992): *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Aldershot (Scolar Press).
- Schane, S. (1968): *French Phonology and Morphology*. Cambridge (MIT Press).
- Scherre Pereira, M.M. (1988): *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Rio de Janeiro (UFRJ, Tese de Doutorado, 2 vols).
- Trubetzkoy, N. (1949): *Principes de Phonologie*. Paris (Klincksieck).
- Wright, R. (1982): *Late Latin and Early Romance, in Spain and Carolingian France*. Liverpool (University of Liverpool).
- (1994): *Early Ibero-Romance: twenty-one studies on language and texts from the Iberian Peninsula between the Roman Empire and the Thirteenth Century*. Newark (Juan de la Cuesta).

REFORMER L'ORTHOGRAPHE ? MIEUX LA SUPPRIMER !

En Grande-Bretagne, 1 million d'écoliers écrivent l'anglais sans user de l'alphabet latin originel, tout en parlant la même langue qu'à Picadilly. « To be or not to be » s'intitule la première méthode de 44 lettres en service dans 10 000 institutions primaires, popularisée par le sigle ITA: Initial Teaching Alphabet. L'ITA, dont la diffusion est subventionnée par le gouvernement, a été adoptée par les éditeurs de livres d'enfants, où Judy et Billy, Rose et Mary racontent leurs aventures dans un anglais dont l'alphabet échappe à l'entendement des adultes. Cette méthode permet aux débutants d'accéder plus vite à la lecture et à l'écriture. On sait que, d'un siècle à l'autre, en anglais comme en français, la phonétique s'est écartée de l'alphabet latin au point d'engendrer deux langues distinctes, celle qu'on parle et celle qu'on écrit. S'il suffit d'un signe, en français par exemple, pour dire a ou i, il en faut deux pour prononcer an, in, ou ch. Les typographes de l'ITA ont créé de nouveaux caractères pour exprimer des sons qui, jusqu'alors, ne pouvaient être « lus » qu'en combinant plusieurs lettres. Ainsi les enfants esquivent-ils les douloureux crocs-en-jambe que lance l'orthographe à tous ceux qui usent leur premier fond de culotte sur les bancs de l'école. L'élève prononce mieux ce qu'il lit car la valeur phonétique du signe n'est pas altérée par la présence d'un autre. Il parle juste comme on doit chanter juste un do, un ré ou un mi. Il est ainsi mieux préparé au « déchiffrage » de l'alphabet latin dont il apprendra plus tard à se servir. Les pédagogues relèvent que l'enseignement de l'orthographe en deux étapes est aussi fructueux que celui des mathématiques par la Théorie des Ensembles. En France, les réformes de l'orthographe n'ont servi qu'à « amuser » le monstre qu'est celle-ci en lui portant des petits coups de dague. Rappelons qu'en 1960, la majorité des membres de l'Académie des Sciences formulaient un vœu de réforme restreinte qui, à la suite du Rapport Beslais figure parmi ces documents dont la lecture indispose, même en caractères latins. Mme Claire Blanche Benveniste, 34 ans, et M. André Chervel 37 ans, maîtres assistants en linguistique française à la Faculté d'Aix-en-Provence viennent de publier un ouvrage analytique (1) qui préconise la suppression totale de l'orthographe. Jean Vidal nous fait part de son entretien avec les deux auteurs sans préjuger des controverses qui pourraient s'ensuivre.

Un homme sur trois est analphabète, mais sur deux alphabétisés 1,7 n'écrit pas sans appréhension. 1,7 ne « prend pas la bille » de bon cœur, classant l'écriture parmi les travaux pénibles de son existence. La lettre hebdomadaire aux parents ou aux enfants est souvent, pour 1,7 la corvée familiale à laquelle il ne coupe pas sans risquer d'attrister quelqu'un. Le lancement de la carte postale par Emmanuel Herrman voici juste cent ans a permis de simplifier les choses. Grâce à l'économiste autrichien, on libelle aujourd'hui plus qu'on ne rédige. Et si l'on ajoute aux cartes postales les « Mic Mac » ou les « Dorchy » dont le message est déjà imprimé par l'éditeur en prévision des sentiments qu'éprouvera l'expéditeur pour le

destinataire, eh ! bien, nul n'écrira plus demain à personne et la correspondance prendra la forme définitive qui la guette, celle du faire-part, ou plutôt, de l'avis de décès. Dans ce processus qui aboutit inmanquablement à la mort de la lettre, — j'allais dire à la lettre morte — l'orthographe française porte sa part de responsabilité, mais il n'appartenait pas à Claire Blanche Benveniste et à André Chervel de chiffrer cette part avec exactitude : c'est moins la tâche des linguistes que des sociologues. Toujours est-il que la complication actuelle de l'orthographe contribue à paralyser la volonté d'écrire et remplit sa fonction décou-

(1) « L'orthographe » Maspéro éd.



Les dindes du couvent couvent... Un parfait exemple d'absurdité orthographique que les professeurs citent à leurs élèves.

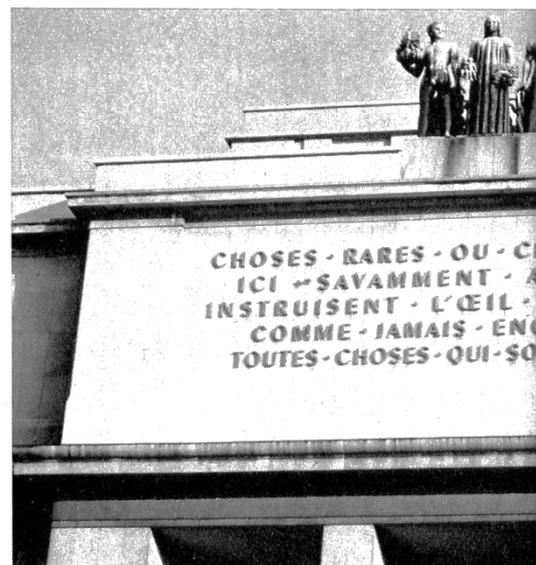


Cette phrase, qui connut en mai 68 l'honneur des murs de la Sorbonne et que reprend ici Mme Claire Blanche Benveniste, maître-assistant en linguistique française à la Faculté d'Aix-en-Provence, signifie que l'orthographe est l'expression d'un mandarinat éloigné de la vraie culture (et non la femme du mandarin).

Une écriture phonétique permettrait d'économiser en français une lettre sur trois, donc un livre sur trois. Si, en cours de rédaction l'élève, le professeur, l'ingénieur n'étaient pas interrompus par les hésitations orthographiques, la pensée suivrait son cours normal et la vitesse de l'écriture manuscrite serait accrue, solution au moins partielle au problème de la tachygraphie si important à notre époque. La perception d'un texte scientifique serait plus aiguë, les notices techniques allégées, les comptes rendus plus concrets.



La dictée de Napoléon est à la Bibliothèque Nationale où les auteurs de 6 millions d'ouvrages ont écrit le français dans « une langue morte » (André Chervel).



rageante tout au long de l'exercice. On feuillette le dictionnaire pour préciser l'orthographe du mot plus souvent que le sens. Seule l'élite littéraire fait l'inverse car, à force de « vivre le vocabulaire », on sait en distinguer les multiples facettes. Cependant les grands écrivains font aussi des fautes d'orthographe !

L'entreprise menée par Claire Blanche Benveniste et André Chervel, n'est pas la première en date, mais la vision par les auteurs des « phénomènes » qui encombrant notre langue écrite tire son originalité de ce constat : Dans une société moderne où les bouleversements scientifiques et sociaux se succèdent comme les bombes d'un chapelet, l'orthographe est un obstacle que l'on ne peut plus franchir en passant dessus. Pour dégager la voie, il faut le faire sauter !

Au temps du Jongleur de Notre-Dame, l'orthographe avait si peu de crédit qu'on s'en passait. On disait « *miéousse* » conformément à l'évolution phonétique prédominante du latin et l'on écrivait : *mieux, miex, mieus, mieulx, miels*. *Ivre* pouvait se lire *iure, jure, juré*. *Huile*, au même compte, *uile* ou *ville*. Aucun dictionnaire ne s'ouvrait, aucun censeur ne sévissait, aucun couperet ne tombait ; mais seules la gaudriole et la Vie des Saints avaient l'honneur du français douloureusement accouché du latin par la *puissance parlante* du bon peuple, qui imposait son carillon oral dont les cloches ne correspondaient pas nécessairement aux notes que l'alphabet latin figeait sur sa « portée ». Les phonèmes *an, eu, in, on, ou, un, ch* ne sont pas latins, ni les signes *e, è, j, v*. Le bon peuple ne voulait plus chanter la langue du tendre Ovide et du lucide Lucrèce. Il manquait quelque dix notes à la « gamme latine », dix caractères so-

nores pour écrire le français de la rue, c'est-à-dire, le seul français parlé. Cette insuffisance a fait éclater un drame dont les victimes s'inscrivent sur le martyrologe de l'orthographe, *in saecula saeculorum*. Demandez aux « chers petits » qui peinent dur le mot *quincailler* ou sur un accord de participe si leur supplice est vraiment de mise... Il suffit encore d'une ultime faute d'orthographe pour rendre nuls leurs actes probatoires...

La basoche, elle, écrivait le plus sérieusement du monde en pur latin. (1) La nouvelle langue vivante l'indifféra jusqu'au point de non retour où celle-ci passa de l'âge ingrat à l'âge adulte. Les chancelleries pressantes lancèrent leurs édits. Il fallait codifier cette phonétique abracadabrante et ne plus confondre sur les parchemins la mère Agace avec l'extrémité majestueuse de la jambe royale : *pie* se disait *pié* et *piéd*. Mais comme l'alphabet latin manquait de signes pour traduire les sons puinés, on trouva le moyen de faire la distinction en rajoutant des lettres alors que la *phonétique ne prêtait nullement à confusion* : c'est la *pie* qui bavarde, non le *piéd* ; c'est le *piéd* qu'on chausse non la *pie*... L'on préféra « gonfler » le vocable (et, ce faisant, inciter le lecteur à chanter faux les lettres en trop) que de compléter le *sanctum latinum alphabetum*. Les signes de surcharge furent empruntés aux mots latins que les clercs bilingues offraient en caution à l'orthographe française naissante. D'après *pedem*, on mit un *d* à *piéd*. C'est pourquoi nous disons *pedestal* et non *piestal*. Aujourd'hui, l'on perd son latin à écrire le français. Jadis on perdait son français à écrire le latin ! L'idée de coiffer d'accents les lettres qui n'en comptaient pas en latin, vint à l'esprit des clercs mais ne prévalut point. Il aurait suffi d'accentuer judicieusement les voyelles (comme il fut fait en d'autres langues) pour que celles-ci vaillent des sons, à aurait pu se prononcer : *an* et *ō* : *on*. Ainsi, *canton* s'écrirait aujourd'hui : *cātō* et *enfant* : *āfā*. L'accentuation vint trop tard pour conjurer la maladie

(1) En Sorbonne, on soumit des thèses en latin jusqu'à la fin du siècle dernier.



Au Palais de Chaillot, Paul Valéry se prit à écrire sur les murs... Mais l'orthographe était à ses yeux « une des fabrications les plus cocasses du monde ». Dans son discours à l'Académie française, le 25 octobre 1939, il précisait : « Sa bizarrerie en a fait un moyen d'épreuve sociale : celui qui écrit comme il prononce est, en France, considéré comme inférieur à celui qui écrit comme il ne prononce pas. Et encore : « Cependant qu'on exige le respect de la partie la plus absurde de notre langage qu'est sa partie orthographique, on tolère sa fabrication la plus barbare de la partie phonétique, c'est-à-dire de la langue vivante. »

Pagaie...



Pagaye...



Pagaille...

Trois orthographes (dont une, pagaie, irrégulière mais d'usage courant) pour un même mot, peut-être est-ce là, justement, l'expression de la pagaille qui règne dans l'orthographe française.



endémique de l'orthographe française dont *e* illustre à elle seule le cours douloureux par ses sons et ses « stigmates » : *e, é, è, ai, ei, eu,...* Le tabou qui couvrait l'alphabet latin avait un tel pouvoir que l'œuvre des clercs n'aboutit qu'à l'impossibilité de représenter rigoureusement les sonorités populaires. Les deux seuls caractères qui s'ajoutèrent à l'alphabet insuffisant furent importés de Hollande. En ce lieu de refuge du libéralisme intellectuel, où l'on imprimait dans notre langue les écrits interdits en France par la Cour et le Clergé, les typographes mirent une queue au *i* et une pointe au *u*. Ainsi, *j* et *v* réputés « sons sans signes » facilitèrent la tâche des clercs empêtrés encore dans les *c, k, q*, qui sonnaient tous *que*, les *i* et *y* qui faisaient double emploi, et les deux *ch*, l'un pour *chahut*, l'autre pour *chaos*... C'est un dictionnaire des « erreurs passées » qu'il faudrait éditer pour réunir ces anomalies. Mais comment ces clercs-là pouvaient-ils mieux agir ? En procédant à leur manière, avec logique et sans science, avec cohérence et sans critique, ces apprentis-sorciers se doutaient-ils que sortirait bientôt de leur cuisine cet anti-philtre de l'écriture française que vomiraient les générations futures ? La contestation n'a jamais lâché prise, de Pierre de Ronsard et Michel de Montaigne⁽²⁾ à Paul Valéry et Raymond Queneau.

« Tu écriras ta langue à la sueur de ton front »

Si la codification de la basoche dura jusqu'au 17^e siècle, les réformes postérieures ne modi-

fièrent en rien la nature de la « nouvelle machine orthographique » contemporaine de l'automobile à vapeur de Cugnot. Nous roulons aujourd'hui à l'essence, mais notre bille tourne encore sur l'orthographe « revue et corrigée » du 18^e siècle. Les épurations successives n'ont rien changé au fait que nous n'écrivons pas ce que nous parlons. Il y a une grammaire pour l'oral et une grammaire pour l'écrit. En commençant à s'exprimer, l'enfant observe les règles de la grammaire orale qu'enseigne l'usage : il parle et va de l'avant. Mais en classe, un diable hirsute sort du premier livre ouvert et ce diable grimace : « Tu ne me connais pas, je sais... Je m'appelle Français Ecrit et je règne sur la grammaire de l'orthographe... Tu écriras ta langue à la sueur de ton front, je veux dire, autrement que tu la parles... Sinon tu seras un cancre pour la vie ». L'écolier français qui dit *la* doit savoir l'écrire : *la, là, ou las*, tandis que le petit Espagnol écrit *la* dans tous les cas *parce que sa langue comme tant d'autres n'a pour ainsi dire pas d'orthographe*.

« Nous ne voulons pas ferrailer la machine orthographique pour satisfaire un besoin artificiel de destruction disent Claire Blanche Benveniste et André Chervel, mais parce que son maintien est un défi constant aux principes qui régissent l'écriture. Celle-ci n'est pas un art comme le style ou le dessin, mais un code phono-graphique comme le Morse, un système qui permet de « coller » des signes sur des sons, la langue consistant d'abord à parler puis à écrire ce que l'on prononce et à prononcer ce que l'on écrit. C'est parce que ces principes évidents sont transgressés depuis plus de dix siècles que le français est affublé d'une orthographe. *Et qu'est-ce que l'orthographe sinon le complément parasitaire d'une langue qui manque de signes?*... Quand le trafic routier se complique, on institue de nouveaux signaux pour notifier de nouvelles consignes. Imaginez-vous un code de la route arbitrairement réduit à 26 signaux pour notifier 50 consignes?... Quel clerc, quel réformateur, quel fonctionnaire prendrait-il sur lui de combiner les signaux 4 et 15 pour interpréter la consigne 30, les signaux 8, 16, 21, pour interpréter la consigne 40 ? Il en est pourtant ainsi de l'orthographe française. On prononce *om* pour *homme* que l'on écrit en réalité *homeumeu* ; on prononce *fam* pour *femme* que l'on écrit en réalité *feumeumeu*. L'orthographe est si prolifiquement cancéreuse qu'à l'exception des « hollandaises » *j* et *v* toutes les lettres de la langue française peuvent être muettes : *t* dans *fruit*, *o* dans *faon*, *u* dans *fatiguant* *c* dans *banc*

(2) Montaigne utilisa ses propres signes phonétiques : *ā* = an, *ō* = on, etc.



i dans *oignon* etc. Pour représenter 33 sons, le français compte 22 lettres rentables, c'est-à-dire, correspondant à l'exigence d'un signe pour un son, et sur ces 22 lettres, six se prononcent de la même façon. Restent 17 lettres... La désuétude de la machine orthographique s'étale en cinq paramètres de niveaux différents et souvent paradoxaux : 1) déficit de signes ; 2) doublage de signes ; 3) mutité de signes ; 4) surcharge de l'écriture ; 5) homonymie phonétique. Le support mathématique de nos travaux s'ébauche déjà et nous comptons sur l'ordinateur pour jeter sur eux une lumière plus vive. Mais peut-on améliorer l'orthographe d'une langue dont les mots méritent à peu près tous un traitement ?... D'autre part, si le graphisme s'est dangereusement écarté de la langue parlée, celle-ci par voie de conséquence a pris ses distances à l'égard des *sons justes* de l'expression orale. D'où une cacophonie linguistique qui s'exerce indépendamment des intonations régionales et parfois aggrave leurs effets. On dit *brun* et *brin*, *joli* et *jeuli*, *colline*, et *calline*, *Maroc* et *Mareuc*, *cretonne* et *crotonne*... Tachez de lire à haute voix les phrases qui suivent sans buter dessus : *Nous notions des notions. Ils affluent vers l'affluent. Il convient qu'ils convient. Les rations que nous rations. Les fils des fils Martin*... Un linguiste moderne ne peut se porter défenseur d'un archaïque alphabet responsable des acrobaties phonétiques auxquelles se livrent des gens qui, ne parlant plus latin, doivent encore sauter à

pieds joints les chausse-trapes que sème l'orthographe sur chaque ligne d'écriture.

Le français au passé, au présent, au futur

Supprimer l'orthographe. Mais par quoi le remplacer ? Par rien d'autre puisqu'il est superflu ! Dès lors florissait ce « style oral » dont Raymond Queneau donne cet aperçu :

On népa zabitué, sétou. Unfoa kon sra abitué, saïra tousel. Epui sisaférir tanmye !

Loin de nos linguistes l'idée d'aboutir à cet anti-système, *cette langue sans principes*... Avouons que la moindre altération des règles saisit l'œil, interrompt le courant de pensée, dérouté les habitudes acquises. Quel graphisme proposent-ils ?

— Nous n'avons pas songé à dessiner les nouveaux caractères dont l'alphabet français a besoin. C'est aux phonéticiens, aux syntacticiens, aux typographes qu'il appartient de changer un son en signe d'après les fréquences, les distinctions, les ligatures, les liaisons. Notre rôle est de montrer que la rupture est consommée entre l'orthographe d'hier et le langage d'aujourd'hui car, *plus passe le temps, plus grandit l'écart entre le parlé et l'écrit*. Il ne s'agit pas bien entendu de toucher au premier mais au second.

Objection : Apprendre de nouveaux signes implique un effort supplémentaire tant pour les écoliers que pour les usagers.

Le e latin se prononçait é mais s'écrivait sans accent. On lui en mit un aigu dessus et le son resta le même tandis que le premier devenait muet. Mais comme on disait aussi è, on inventa l'accent grave. Quant au circonflexe, nul n'a jamais pris au sérieux son chapeau d'arlequin. C'est Mme Claire Blanche Benveniste qui mime ici la prononciation des quatre « e ».

Réponse : Il suffit de quelques jours pour assimiler neuf ou dix nouveaux signes. Il faut une vie pour connaître la grammaire du français écrit. L'attachement au graphisme ancien est irrationnel. Le vrai visage des mots apparaît dans la langue parlée non dans la langue écrite, le verbe précède la lettre ; le poème est un chant plutôt qu'une portée. Le réenseignement aux adultes d'un graphisme complémentaire, ne justifie pas la survie d'un appareil aberrant. Les Britanniques ont opté pour le système métrique et les Suédois qui roulent sur le côté droit de la chaussée depuis deux ans, sont déjà plus à l'aise qu'en 1967. La démographie galope plus vite que la mortalité. La société moderne est tournée vers l'avenir.

Objection : Les effets psycho-sociologiques d'un tel bouleversement sont incalculables. Comment une société moderne tournée vers l'avenir pourrait-elle susciter et surmonter un « traumatisme national » ?

Réponse : C'est l'orthographe conventionnelle qui provoque depuis dix siècles un traumatisme national, dont les victimes se comptent par millions. On a souvent parlé d'une génération sacrifiée, celle qui ayant appris l'orthographe se verrait ensuite imposer l'écriture phonétique. On oublie que cette génération sera celle qui trouvera plus d'avantages que d'inconvénients à accepter la transformation. Les bénéfices qu'on peut escompter d'une suppression de l'orthographe sont immenses. Le français est écartelé entre la langue qu'il parle et celle qu'il doit écrire. La distance qui les sépare est source d'inhibition quels que soient les niveaux de la culture, encore que tous les méfaits de l'orthographe ne sont pas connus. Dès son jeune âge l'enfant est mis en demeure de mémoriser une masse d'illigismes et d'anomalies dont on lui dit qu'ils constituent eux aussi sa langue. Est-on bien sûr qu'à l'âge critique pour la formation de l'être humain, une pareille pédagogie ne soit pas dangeureuse ?... Non sans raison le XIX^e siècle a stigmatisé le *mensonge orthographique* et la langue affirmé que cet habit d'arlequin imposé à la langue est préjudiciable à une bonne éducation de l'esprit. Nul doute qu'une réforme de l'écriture, à condition d'être radi-

cale, ne supprime quantité de problèmes avec lesquels sont confrontés les pédagogues contemporains : Dyslexie, négligences généralisées dans l'application des règles de la ponctuation, difficultés d'acquisitions grammaticales etc. S'il parle sans effort, l'enfant évite de raconter par écrit ce qu'il ressent vraiment.

La rédaction pénible lui ôte le naturel et la spontanéité qui caractérisent son univers, parce qu'il est coupé de sa vraie langue. Sait-on que la dysorthographe, cette incapacité d'acquiescer l'orthographe, affecte en 1969, 50 % d'écoliers ? Combien d'enfants redoublant leurs classes à cause de l'orthographe et passant souvent pour des inadaptés, hantent-ils aujourd'hui les cabinets médicaux des psychologues et des orthophonistes ? Combien de techniciens en puissance ont-ils raté leur vocation pour avoir fait des fautes de dictée à l'examen ? Le niveau minimal de connaissances était moins élevé autrefois qu'aujourd'hui. On avait l'habitude d'apprendre par cœur, contrairement aux méthodes modernes. Or, l'orthographe, qui ne peut qu'être apprise par cœur, semble dérisoire aux élèves par rapport au reste du programme et sa disparition libérerait un temps précieux à l'étude d'autres domaines. Quant aux adultes, leur réticence à s'exprimer par écrit, est source de régression mentale. L'orthographe s'opposant à la diffusion graphique des idées, est un facteur de non-chalance intellectuelle et bloque les facultés d'analyse qu'une écriture normale développe lorsque le scripteur se trouve devant une feuille blanche. Sa suppression contribuerait à améliorer sensiblement la qualité du travail, à l'école et ailleurs en introduisant dès le départ un principe de rigueur scientifique qui ne peut être que favorable aux disciplines abstraites et à la précision des mécanismes intellectuels.

Notre société ne se fait pas une conscience exacte des dommages dont l'orthographe est responsable dans la formation de l'esprit. Combien de cadres de valeur la France perd-elle en faisant « gratter » et « ànonner » ses citoyens ?... Quant à l'enseignement de la langue française aux étrangers, il ne sera jamais plus accessible que lorsqu'un son vaudra un signe.

suite page 128

ORTHOGRAPHE OU ORTOGRAF ?

suite de la page 103

Objection : La prononciation est toujours en avance sur l'orthographe qu'on doit reviser chaque demi-siècle. Rien ne servirait de supprimer celle-ci aujourd'hui, pour modifier demain également le nouveau système.

Réponse : L'adoption d'un alphabet complet n'empêchera pas les réajustements périodiques mais ceux-ci s'opèreront d'autant plus logiquement que des caractères logiques se mouleront

Il manque au moins 9 lettres à notre alphabet. Voici les sons qui, dépourvus de signes propres, nécessitent un « truquage graphique » : nous donnons ici leur équivalence avec les caractères de l'Alphabet Phonique International.

- an comme dans pan = ã
- in comme dans pin = ĩ
- on comme dans bon = õ
- un comme dans brun = õ̃
- u comme dans fume = ʏ
- eu comme dans peut = ø
- ch comme dans chien = ʃ
- e(1) comme dans le = a
- è comme dans mère = ε

ORTHOGRAPHE PHONÉTIQUE

En italien, *cinq* = **cinque**, *saint* = **santo**, *ceint* = **cinto**, *sain* = **sano**, *seing* = **segno**, *sein* = **seno**. En français, il suffit de l'unique son, *SIN*, pour désigner ces six mots. Comment s'y retrouver ? L'orthographe serait donc indispensable à la distinction. Or le son *SIN* écrit *SIN* ne prête à aucune confusion mentale. *SIN* maisons, *SIN*-Père, *SIN* d'une écharpe, *SIN* de corps, blanc-*SIN*, beaux *SIN*.

Les bienfaits résultant de la suppression de l'orthographe devraient compenser « l'effort de lecture » auquel les adultes ne seraient pas nécessairement soumis, car le transfert définitif d'un alphabet à l'autre prendrait du temps.

(1) Le e d'origine latine se prononce é.

alors sur les sons en dehors des surcharges et des combinaisons.

Objection : Une nouvelle écriture entraîne la rupture avec tout un passé culturel. Les livres antérieurs sembleront imprimés dans une autre langue. Un fossé aussi profond que celui qui sépare la langue d'aujourd'hui et celle du Moyen Age se creusera entre hier et demain.

Réponse : C'est exact. L'événement s'est déjà produit en pleine Renaissance. Le remplace-

ment du latin par le français fut qualifié « d'hérésie » mais la force des choses l'emporta. Pourquoi les conséquences secondaires d'une simple modification alphabétique ne serait-elle pas mieux supportée par les générations de la Lune ? Il y aurait entre le français futur et le français actuel le même écart qu'entre celui-ci et l'ancien français. Le poète écrirait selon son humeur : *j'ay veu ung roy* (ancien français ; *j'ai vu un roi* (français actuel) ; *j'é vü oe roa* (français futur en code dont les caractères seraient mieux adaptés à nos habitudes graphiques que ceux de l'Alphabet Phonétique International.) Si l'on prend une conscience nette de la distance entre le français parlé d'aujourd'hui et le français écrit des siècles passés, on pourra écarter le latin des programmes et faire de l'ancien français et de la langue de Racine de véritables langues classiques. Leur étude viendrait compléter celle du français contemporain qui, débarrassé de toute orthographe pourrait être infiniment plus simple. *Alors, tomberait cette barrière mentale dressée entre les lettrés et les non lettrés et se multiplieraient les œuvres qui enrichiraient les belles lettres... Il faut remettre à leur véritable place les créations littéraires de notre passé en brisant une fois pour toutes avec le fétichisme dont on les entoure. Le français du XX^e siècle n'est pas de plein pied avec sa littérature classique et une bonne partie de l'enseignement secondaire est justement consacrée à le mettre au niveau des œuvres de jadis. A cela rien que de normal, d'ailleurs bien que l'on puisse imaginer une formation plus résolument orientée vers une culture du présent et de l'avenir. On veut ignorer cette distance que nous avons prise vis-à-vis de la littérature classique, et l'essentiel des traditions universitaires et des pratiques pédagogiques se fonde sur ce refus plus ou moins conscient. Au niveau de la langue, cela se traduit dans un purisme dont le principe consiste à toujours préférer la norme du passé à celle du présent. Sur le plan littéraire, c'est un intérêt souvent exclusif porté aux œuvres classiques aux dépens des modernes. On forme ainsi, de plus en plus difficilement, des esprits qui accèderont à une culture bien déterminée que l'on baptise la culture... Faut-il se résigner à la « perte » du patrimoine classique ?... Mais pour combien de Français ce patrimoine est-il la source d'un enrichissement personnel ? Pour combien de Français est-il autre chose qu'un certain nombre de souvenirs des années d'études ? « Ce qui reste quand on a tout oublié » disait Edouard Herriot, donnant ainsi de la culture considérée comme un « bagage » une définition précise et parfaitement mutilante. La réforme de l'enseignement n'est-elle pas à l'ordre du jour ?*

Jean VIDAL

A propos des règles et des exceptions en orthographe: l'affaire des sept pluriels en -oux

On sait que l'orthographe française a longtemps été considérée comme un ensemble profondément incohérent et composite, mêlant sans aucune harmonie le produit d'une longue évolution erratique et les interventions parcellaires, voire ponctuelles, des grammairiens, des lexicographes ou des académiciens. On sait aussi que, depuis une vingtaine d'années, la même orthographe donne lieu à des jugements totalement opposés au précédent: l'accent est mis désormais sur son caractère systématique, sur ses régularités, sur son organisation, et l'on parle assez couramment aujourd'hui du "système", ou même de la "structure" de l'orthographe.

L'analogie avec les langues est évidente. Le structuralisme est passé par là. Et sans qu'on le dise clairement, c'est bien du prestige nouveau que la langue doit à des oeuvres comme le Cours de Linguistique Générale que l'on veut faire bénéficier l'organisation graphique du français. Mais le signe graphique a-t-il en tant que tel (et non comme représentant d'une "idée") les mêmes caractères que le signe linguistique? Question fort ancienne, qu'on ne soulèvera pas ici. Il n'est cependant pas inutile de rappeler la mise en garde des philosophes sensualistes du XVIII^e et du XIX^e siècle. Les mots font partie des signes en tant qu'ils représentent des idées; et l'on peut en dire autant des gestes du "langage d'action", des hiéroglyphes ou des idéogrammes; et tout "système de signes", comme ils disent déjà, constitue un langage. Mais

Observez, précise Destutt de Tracy, qu'on n'en peut pas dire autant de l'alphabet et des caractères alphabétiques; ils ne peignent point les idées, ou du moins ils ne les peignent pas directement. Ce sont les sons qu'ils peignent directement (1)

Certes Destutt de Tracy s'intéresse ici aux lettres et non aux mots de l'orthographe; mais on pourrait prolonger sa pensée en montrant que les mots écrits ne "peignent" pas des "idées", mais des mots de langue. Sur le principe donc, il y a lieu de faire les plus expresses réserves sur l'assimilation de l'orthographe avec une langue.

L'importance du problème n'est pas purement spéculative. On a vu fleurir, au cours des dix dernières années, toute une nouvelle pédagogie de l'orthographe fondée sur son caractère prétendument "structural"; et René Thimonnier répète à tous les vents que la "solution du problème orthographique" est désormais en vue, grâce en particulier à ses travaux :

Pour la première fois les faits essentiels sont rattachés à un corps de doctrine; et ils sont exposés selon un ordre systématique et progressif. C'est pourquoi le C.O.G. permet d'acquérir, en très peu de temps, une connaissance raisonnée et vraiment approfondie des normes de l'orthographe. (2)

Nous avons montré ailleurs que les innovations pédagogiques de cet auteur ne sont en fait que de vieilles lunes, et que si l'on a effectivement "amélioré" certains aspects de la pédagogie, on ne l'a certainement pas révolutionnée (3).

14.

Qu'il y ait des régularités, des analogies, une organisation dans l'orthographe française, cela n'a, au fond, jamais fait de doute pour personne. Le problème que nous souhaitons poser ici, c'est de savoir dans quelle mesure on est fondé à parler à son sujet de "système". Saussure, qui reprenait le terme ancien des sensualistes, le précise: il parle du "système serré" de la langue. Un ensemble où tout se tient, et où chaque élément ne doit sa valeur qu'à son opposition aux autres éléments du même ensemble. L'orthographe est-elle un ensemble de ce type, ou seulement une totalité de séries analogiques construites sur des principes divers, de nature morpho-sémantique, et sans rapports étroits les unes avec les autres ? Est-elle un système fort ou un système faible ?

Précisons le problème. On distingue dans l'orthographe deux constituants étroitement imbriqués: un code phono-graphique, essentiellement permissif, et qui donne la liste des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes; et d'autre part un "supplément orthographique" qui, parmi toutes les transcriptions graphiques que le code autoriserait pour un mot donné, édicte celle qui sera la bonne, à l'exclusion de toute autre. Quand nous parlons ici d'orthographe, c'est bien de ce supplément qu'il est question, et non pas du code. Le code phono-graphique n'est pas un système. Au mieux, il serait un calque du "système" phonologique de la langue: mais on sait que ce n'est pas le cas en français. La notion de système n'a de sens que pour le supplément orthographique.

Celui-ci est organisé selon quelques grands principes bien connus (depuis longtemps). Pour l'"orthographe grammaticale", il s'agit des marques morphologiques qui généralisent à l'écrit les catégories grammaticales de la langue (pluriel, personne, mode,...). Pour l'orthographe "lexicale", ou "d'usage", ce sont les séries sémantiques, reliées en général au phénomène de la dérivation. Par contre, nous l'avons montré (4), l'homonymie n'est pas en soi un facteur de différenciation, comme l'affirme toute une tradition. Il se trouve seulement que la plupart des homonymes soumis à la diversification orthographique, sont des monosyllabes, lesquels sont en tant que tels (et à cause de leur traitement comme syllabes finales) le siège d'un phénomène de renforcement graphique qui tend à les étoffer.

Pour l'enseignement scolaire de l'orthographe grammaticale, le XIX^e siècle a mis au point une méthode d'acquisition qu'on appelle la grammaire scolaire. Il a par contre échoué, après de multiples tentatives, dans ses efforts de rationalisation de l'enseignement de l'orthographe lexicale. C'est le problème que reprend Thimonnier; et il le résout: il suffit d'enseigner les 4800 "séries analogiques", et le tour est joué. Evidemment ...

Bien sûr, Thimonnier reconnaît des exceptions, des éléments hors série, des moutons à cinq pattes, dans notre orthographe. Mais ils sont rares, dit-il, et une toute petite réforme permettrait de les éliminer. Par exemple, les fameux sept pluriels en -oux (bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou). (5) Arrêtons-nous un peu sur cette notion d'"exception" en orthographe. Une exception suppose deux choses bien différentes. Elle implique d'abord l'existence d'une (ou de plusieurs) règle: et, en matière d'orthographe d'usage, la règle n'est pas toujours évidente. Elle sous-entend également, sur un tout autre plan, l'exercice d'un arbitraire. Notre écriture est la résultante d'une longue tradition où des tendances diverses ont opéré, pour aboutir, vers la fin du XVIII^e siècle, à une espèce d'équilibre qui n'a pratiquement pas été remis en question depuis. Parler d'exception, c'est imputer au Dictionnaire de l'Académie de 1835 (et donc à quarante hommes au plus) une responsabilité, un choix, une décision en faveur du x pour ces mots-là, et du g pour les autres.

Or, la simple consultation des dictionnaires du XVIII^e le montre bien, la répartition entre les pluriels en x et les pluriels en g est déjà bien installée dans l'orthographe dès l'ancien régime. Une fois de plus, l'Académie n'a été que le greffier de l'usage (elle n'a innové que pour transformer verroux en verrous, cf. ci-dessous). Reste à s'interroger sur cette "exception", et du même coup sur la "règle" corollaire. C'est ce que nous allons faire ici. Certes, la question n'est pas de celles qui soulèvent les passions des foules. Convena-

15.

blement traitée, elle a du moins l'intérêt d'ouvrir des perspectives nouvelles sur la nature "systématique" de l'orthographe.

Nous partirons d'un problème plus large. Il y a en français, si l'on en croit Juilland (6), 156 mots qui se terminent par le phonème /u/, (plus le mot ou, qu'il oublie, cela fait 157). A une exception près (interview), ce phonème est toujours transcrit par ou. Ce digramme se trouve tantôt à la finale absolue, tantôt suivi de consonnes finales muettes (qu'on désignera désormais par CFM), qui peuvent être (en écartant les s de pluriel)

b, c, l, p, s, ls, t, x,

tantôt enfin suivi d'un g. Premier problème donc: est-il possible de présenter un classement, de nature explicative, de la finale graphique des mots en /u/?

1. Nous écartons un certain nombre de mots, inconnus du français standard, et relevant de langues techniques ou régionales: racahout, mahout, rocou, roucou, padou, etc. Au total 27 mots. Leur orthographe ne présente pas d'intérêt pour la question ici débattue, à cause de ce caractère marginal.

2. Ecartons également les mots à CFM, et pour lesquels l'usage oral connaît une double prononciation de la finale, avec ou sans la consonne: aôut, radoub, mazout. L'écriture enregistre évidemment la forme longue. Joignons-y nous, vous, sous, tout et tous, qui ont eux aussi la forme longue, dans les liaisons. Au total 8 mots.

3. Les mots composés ont la même terminaison que le simple, auquel on les renvoie. Il y en a 34, au nombre desquels: ragoût, cantaloup, saindoux, atout.

4. La classe des mots à dérivés ou à flexion (trente-quatre). On y joindra les mots à forme alternante en -ol (cinq). Les mots de cette classe obéissent à la règle suivante: le dérivé (ou la forme fléchie) détermine la présence ou l'absence d'une CFM dans le mot primitif. Si l'élément morphologique additionnel commence par une voyelle, le primitif n'a pas de CFM (sauf s'il est du féminin, cf. §5): amadouer --> amadou. Si le morphème additionnel fait apparaître une consonne, on retrouve cette consonne comme CFM du primitif: soûle --> soûl; couper --> coup; coûter --> coût (7). Il en va de même pour un groupe de deux consonnes: pulsation --> pouls.

Cas particuliers: le morphème additionnel fait apparaître les phonèmes /j/, /s/, /z/, /v/, /l/, /t/.

1) /j/. Dans ce cas la CFM est zéro: verrouiller --> verrou; s'agenouiller --> genou; pouilleux --> pou.

2) /s/ et /z/. La CFM du primitif est toujours x, quelle que soit l'orthographe du dérivé: jalousie --> jaloux; rousse --> roux; courroucé --> courroux.

3) /v/. Un seul cas: louve --> loup. On attendrait la forme *louv, qui est contraire aux principes qui régissent notre matériau graphique: v n'apparaît jamais à la finale. Deux tendances jouent en faveur du p: règle d'assourdissement des masculins (brève-bref; vive-vif), et passage à l'occlusive (puisque dans *louf, la spirante ne pourrait avoir la valeur zéro), comme c'est le cas dans blanche --> blanc (et non *blanch).

4) Les mots à dérivés en /t/ posent un problème spécial. Les uns ont la CFM t, bouture --> bout, les autres n'ont pas de CFM (caillouteux --> caillou). Voici les deux listes, avec, pour la seconde, des indications sur la date d'apparition du dérivé :

CFM <u>t</u>	bout	(bouture, abouter, emboutir, etc.)
	marabout	(maraboutage, maraboutique, etc.) (8)
	coût	(coûter, coûteux)
	goût	(goûter, ragoûtant)
	égout	(égoutter)
	moût	(moutarde)

16.

CFM zéro

caillou	(caillouteux, XVI°; cailloutis, XVII°)
glouglou	(glouglouter, XX°?)
filou	(filouter, filouterie, XVII°)
froufrou	(1831) (froufrouter, froufroutant, XX°?)
chouchou, fin XIX°	(chouchouter, Balzac)
clou	(double dérivation, avec /t/, cloutier, XIII° et clouter XVII°; sans /t/, clouer, XII°)
grisou, 1796	(grisouteux, fin XIX°)
bijou, 1460	(bijoutier, bijouterie, XVII°)

ajoutons CFM c dans le cas isolé de
caoutchouteux --> caoutchouc. (9)

L'explication de cette double série tient à la dualité de la dérivation en -t-. Dans la première, le /t/ fait partie du radical; dans la seconde il n'est qu'une jointure morphologique, un élément formatif de liaison : coûteux et grisouteux se décomposent

coût - eux
grisou - t - eux

Mais cette interprétation ne serait qu'un expédient ad hoc si elle ne s'appuyait sur des faits de la langue parlée.

Jusqu'au XVIII° siècle, parfois même jusqu'au XIX°, tous les mots de la première série semblent avoir eu une double prononciation: forme en /ut/ à la fin de la phrase ou devant pause, forme en /u/ ailleurs.

Tout t final précédé d'une diphtongue, parfait, réduit, endroit, détroit, debout, se prononce quand il n'est suivi de rien (10).

Il faut aussi à la fin du sens, faire sentir le t de quelque mot que ce soit, comme allumer un fagot, obliger un ingrat, j'ay grand regret, il me l'avoit prédit, il fait du mieux qu'il peut, il le doit (11).

On distinguait de plus les /u/ longs et les /u/ brefs (coût et bout). Quand la voyelle était longue, la consonne finale ne sonnait qu'à la pause; quand elle était brève, elle sonnait devant voyelle et à la pause. Soit le tableau suivant:

suivi de	consonne	voyelle	pause
/u/ long			/t/
/u/ bref		/t/	/t/

Le témoignage des grammairiens de l'ancien régime ne peut laisser de doute. Ils ne disent pas: la prononciation doit se conformer à l'orthographe. Ce qu'ils nous transmettent, c'est bien l'usage réel d'une époque qui est très loin d'accorder à la forme écrite la fonction directrice et normative que l'école du XIX° lui donnera. Dernier vestige, parvenu jusqu'à nous, le mot coût, qui doit le maintien de cet archaïsme à son caractère de mot trop bref.

Il y a donc bien pour le sentiment linguistique des Français, jusqu'au XVIII° siècle, où l'orthographe se fixe, voire jusqu'au XIX°, deux séries de mots en /u/: ceux qui ont un /t/ susceptible d'apparaître dans certaines positions, et ceux qui n'en ont pas. Et l'observation doit sans doute être généralisée: la prononciation intermittente des consonnes finales jusqu'au XVIII° siècle était bien à cette époque la raison de leur orthographe. Si bien qu'une bonne partie des mots que nous avons regroupés dans la classe 4 relevaient à l'origine de la classe 2.

Quant à notre seconde série (primitifs à CFM zéro ayant des dérivés en -t-), il s'agissait de mots à finale vocalique où le /t/ n'apparaissait

que pour les besoins de la morphologie dérivationnelle. Il s'agit là d'un très vieux procédé qui tend, dans certains cas, à éviter l'hiatus à la jointure morphologique: coma - comateux, abri-abriter, cacao-cacaoté. Le procédé est toujours bien vivant. La langue familière l'utilise couramment, par exemple dans zyeuter. Cf. aussi, sur loulou, le féminin louloute (ou louloutte, s'il faut en croire le Grand Larousse Encyclopédique). A noter la date récente de bon nombre de dérivés de la deuxième liste. Caoutchouc (caoutchouteux) est à rapprocher de tabac (tabatière). L'un et l'autre ont connu des dérivés en /k/, caoutchouquer (1874), tabaquière (1650), et l'un des deux au moins (tabac) a connu et connaît encore une prononciation à consonne finale. Mais les témoignages anciens manquent pour caoutchouc (daté de 1751 par Dauzat).

5) Cinq mots du corpus de Juilland ont des formes alternantes en -ol, qui servent d'amorce à la dérivation. Pas de CFM dans ce cas: cou, licou, fou, mou. (Pour résous, absous, dissous, cf. le cas de remous, fin du §6). Sou fait partie de la série (12).

6) Pour andalou, (le féminin ferait attendre *andalous, et c'est l'orthographe de Littré) cf. §6-3.

5. Les noms féminins en /u/ ont la voyelle finale -e: houe, boue, gadoue; ils sont au nombre de neuf. Les cas particuliers de gueule-de-loup (§3), toux (§4, n°2) et nounou (§6-2) étant traités par ailleurs.

6. La classe restante est celle des mots isolés, sans dérivation, et non féminins. Aucun (sauf remous) n'a de CFM. On y distingue

1) des interjections, adverbes et conjonctions (six):

-hou, zou, où, ou, prou, itou.

2) un fonds populaire de 14 mots familiers, "bas", d'onomatopées:

miaou, guilledou, grigou, voyou, filou, etc

Beaucoup sont des formes à redoublement:

nounou, toutou, joujou, etc. (dont certaines ont connu la dérivation; elles ont donc été classées au §4).

3) des mots sentis comme exotiques ou étrangers (treize):

tabou, hindou, andalou, bambou, biniou, etc.

4) six mots du français standard:

hibou, flou, brou, chou, remous et joujou.

Soit un total de trente-neuf.

Remous fait problème. Il doit être rapproché de dissous (féminin dissoute), absous (absoute) et résous (pour lequel Littré, en accord avec l'Académie, réclame le féminin résoute): ces trois formes étant des participes ou anciens participes de verbes en -oudre. Or s'il en va autrement de remous (emprunté au provençal remou) le fait est qu'il a été assimilé dans l'usage à une forme de remoudre. Les dérivés, réels ou supposés, de verbes en -oudre constituent donc une série aberrante (au regard de la règle 4), qui doit être mise en relation avec les nombreuses hésitations sur la flexion de ces verbes.

Au terme de cette analyse, on peut donner une règle générale sur les finales en /u/ de l'orthographe d'usage:

Les mots simples en /u/ du français s'écrivent en -ou, sauf si

1° ils sont la base de dérivés, de féminins, de dénominatifs qui exigent (cf. règle 4) une consonne finale spécifique;

2° ils sont des féminins (et ne suivent pas la règle précédente);

3° ils ont été mis en relation avec des verbes en -oudre.

Passons maintenant à la marque du pluriel: g ou x. Et rappelons d'abord une règle du matériau graphique, concernant le x. Ce graphème ne peut avoir la valeur zéro à la finale que dans cinq occurrences: après les digrammes ai (paix), oi (poix), au ou eau (peaux), eu ou oeu (peux), ou (poux). Remarquons également, sur un tout autre plan, qu'il ne sert plus comme marque du pluriel qu'après les digrammes en u (alors qu'on écrivait les Loix jusqu'à la fin du XVIII^e siècle).

18.

Considérons maintenant l'ensemble des mots en -ou qui sont susceptibles d'être mis au pluriel: il y en a 54 (si l'on écarte les composés comme archi-fou, grippe-sou, bouche-trou). Encore 19 d'entre eux - notés d'un astérisque - sont-ils absents du Dictionnaire de l'Académie de 1835:

*miaou, *tabou, bambou, hibou, caribou, cou, licou, coucou, amadou, *hindou, guilledou, fou, *bagou, grigou, caillou, *voyou, *mildiou, *biniou, *pioupiou, *youyou, *andalou, *gabelou, clou, flou, glouglou, filou, *pilou, *marlou, *loulou, mou, genou, *gnou, *nounou, pou, loup-garou, brou, écrou, verrou, *frou-frou, trou, kangourou (d'ailleurs écrit kangouroo par l'Académie), sou, chou, cachou, *mandchou, *chouchou, matou, tatou, *manitou, toutou, grisou, acajou, bijou, joujou.

Restent 35 mots. Ecartons guilledou, qui n'existe qu'au singulier ("courir le guilledou"): 34. Et reprenons nos classifications antérieures, qui constituent un bon cadre de recherche pour la marque du pluriel.

1. Les primitifs ayant des dérivés (par exemple verbes en -er), des féminins (en -e): amadou, hindou, clou, flou, trou. Tous ont le pluriel en s. On peut sans doute aller un peu plus loin. Le même phénomène se retrouve dans les terminaisons en -eu. A côté des pluriel en x de jeu, feu, cheveu, etc., bleu fait exception avec son pluriel en s, à cause de son féminin en -e, et d'un dérivé comme bleuet. On peut donc énoncer ici une règle de l'organisation orthographique: la possibilité d'un e après le digramme (ou, eu) inhibe la forme -x de pluriel.

2. Les mots entrant en alternance avec une forme en -ol ont tous le pluriel en -s: cou, licou, fou, mou, sou.

3. Les primitifs ayant des dérivés en /j/ et en /t/:

caillou, glouglou, filou, genou, pou, verrou, grisou, bijou.

Renvoyons glouglou aux onomatopées à redoublement (d'autant que le dénominateur glouglouter date du XX^e siècle). Ecartons grisou, terme récent en 1835, et sans tradition graphique pour un pluriel d'ailleurs beaucoup plus rare que le singulier (13). Règle d'orthographe: ces primitifs ont le pluriel en -x.

Or cette règle n'est respectée aujourd'hui que par quatre d'entre eux.

Qu'en est-il des deux autres ?

Verrou.

Il a le pluriel verroux chez Richelet (1680), dans le Dictionnaire de l'Académie, 4^e édition (1762), Féraud (1787), Boiste (1800), Gattel, 5^e édition (1838, soit après la 5^e édition du Dictionnaire de l'Académie). Par contre Laveaux, 2^e édition (1828) donne verrous. Que s'est-il passé dans les derniers mois de la rédaction de l'Académie ? Au moment où les Quarante arrivaient à la lettre V ? L'usage était pour verroux, et ils choisissent verrous, désavouant ainsi leur 4^e édition. Ont-ils été poussés par le désir, un peu tardif, d'unifier l'orthographe des pluriels ? On ne sait. L'exception s'explique, dans ce cas, par une décision arbitraire de l'Académie.

Filou.

Les lexicographes antérieurs à l'Académie, ceux du moins que nous avons consultés, donnent bien le pluriel filous. Une exception, Féraud: "On dit au pluriel filous ou filoux. Le premier est meilleur". Il semble que le mot, bien qu'entré dans l'usage standard dès le XVII^e siècle, s'intègre dans un ensemble lexical aux connotations populaires, grâce à sa finale ou (cf. grigou, gabelou, loulou, et, plus récents, voyou, marlou). On le renvoie donc au § 5.

4. Les mots isolés aux connotations exotiques ou étrangères: ils ont tous le pluriel en s: bambou, caribou, cachou, tatou, acajou, et même loup-garou, bête mystérieuse. C'est une preuve de plus du refus de notre orthographe d'intégrer, de franciser totalement des mots sentis comme étrangers (14). Le -x est en effet la marque des mots de bonne souche française.

5. Mots isolés sentis comme populaires, familiers: pluriel en s:
coucou, grigou, glouglou, toutou, filou.

Matou semble appartenir à la série, par ses emplois dans les plaisanteries pour désigner "le mari", fréquemment signalées par les dictionnaires. Joujou fait apparemment difficulté: on attendrait évidemment un g au pluriel, vu la formation enfantine du mot. Mais il n'est pas signalé par les dictionnaires comme mot familier ou de plaisanterie (on le renvoie donc au paragraphe suivant).

6 Restent les mots sans dérivation, et sans les connotations des classes 4 et 5:

hibou, brou, écrou, chou.

Le pluriel en s de brou et d'écrou ne doit pas masquer la règle: leur pluriel est normalement en x.

Écrou connaît une double forme jusqu'à la fin du XVIII^e siècle: écrou et écroue, qui est la forme d'origine, féminine. La première édition du Dictionnaire de l'Académie signale les deux formes, respectivement masculine et féminine, et ce sera encore la leçon de Féraud (1787). On retrouve donc la règle d'inhibition du x par le e.

Brou s'écrit en général brout au XVIII^e siècle (Dictionnaire de l'Académie, Trévoux, Féraud). Aucun dictionnaire consulté ne signale le pluriel de ce mot dont la forme courte n'entre vraiment dans l'usage qu'au début du XIX^e siècle, et qui semble être employé surtout au singulier.

Formulons donc la règle des pluriels des mots en -ou telle qu'elle pouvait être énoncée vers 1835:

Les mots français en -ou forment leur pluriel en -oux sauf

Si 1. ils ont des dénominatifs en -er ou des féminins en -e;

2. ils sont en alternance avec des mots en -ol;

3. ils sont sentis comme exotiques, étrangers, ou familiers, populaires.

La règle vaut donc pour tous les mots du "fonds français" qui n'ont pas de forme longue à consonne (sauf si cette consonne est /j/).

Il convient donc de renverser la présentation habituelle de la question. De l'exception, nous faisons la règle. Toutes les exceptions à la règle s'expliquent désormais par des raisons morphologiques, ou par leur appartenance à des groupes sémantiques.

Ce faisant, nous rejoignons l'ancienne tradition des grammairiens. Il est intéressant, au terme de cette analyse, de feuilleter les manuels des différentes époques. On y trouve certes des disparités, que nous ne retiendrons pas ici: Buffier donne caillous à côté de cailloux, Girard donne cloux, Domergue bijous. C'est leur formulation de la règle qui est significative. Voici celle de Girard (1747), par exemple :

Les Substantifs finissant par une de ces trois diphtongues au, eu, ou prennent x au lieu de S pour former leur pluriel (15).

Point d'exception, ajoute-t-il, que trou qui conserve S, trous. Même présentation chez Régnier-Desmarais (1706), Restaut (1730), Wailly, Lévi-zac, 4^e édition (1809) et encore chez Girault-Duvivier (1811), ou la Grammaire française élémentaire de C. David, 4^e édition (1833): la règle, c'est le pluriel en X, l'exception, c'est par exemple chez Girault-Duvivier, les cinq mots qui prennent un S: clou, filou, loup-garou, matou, trou.

Tout change ensuite, à partir, semble-t-il, de la 6^e édition du Dictionnaire de l'Académie française, la référence incontestée de tous les manuels qui suivront. Les grammairiens font des additions. D'un côté sept pluriels en X seulement. De l'autre, quelques dizaines de mots dont quelques-uns seulement sont d'un usage aussi fréquent que les sept premiers. Peu importe: c'est la majorité qui l'emporte, et l'on inversera désormais la règle :

Les noms terminés par ou prennent s au pluriel: un sou, un clou; des sous, des clous.

Il n'y a que sept exceptions: bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou et pou, qui prennent x: des bijoux, des cailloux, des choux, des genoux, etc. (16).

Mais cette évolution a peut-être une autre raison. Jusqu'au début du XIX^e siècle, l'orthographe, on le sait, est un usage, beaucoup plus qu'une norme; et c'est bien cet usage que nous avons essayé de décrire, sous la forme de "règles",

20.

qui ne doivent pas être entendues au sens normatif, mais au sens de "règles de fonctionnement" d'une organisation complexe. On peut s'interroger sur ce qu'eût été la fortune des pluriels des mots en -ou au XIX^e et au XX^e siècle si l'orthographe française avait conservé jusqu'à nos jours le statut qui était le sien sous l'ancien régime, se demander par exemple si voyou, entré dans la langue vers 1830, aurait été doté d'un g ou d'un x.

Question insoluble, bien entendu. Nous avons plutôt tendance à imaginer un x, mais qu'importe ? L'usage orthographique est devenu, au XIX^e siècle, catalogue, nomenclature. Des tendances profondes qui vivifiaient cet usage, il ne reste plus aujourd'hui que des fossiles, quelques buttes témoins, dont on ne saisit même plus la place qu'elles occupaient dans l'ancien état des choses. Grevisse, par exemple, tente une explication historique: "Les noms en -ou viennent, pour la plupart, d'anciens noms en -ol ou en -ouil qui faisaient leur pluriel en -oux (-ous): Sol, sous; genouil, genoux" (17). Mais hibou, caillou, joujou, bijou ? Non, pour rendre compte de l'orthographe, ce n'est pas au XIV^e siècle qu'il faut remonter, mais au XVIII^e, au moment où elle a cessé d'évoluer. Par la suite, tout se fige. Rien d'étonnant à ce que les grammairiens cessent de l'appréhender dans sa réalité profonde: on n'y voit plus que des listes, plus ou moins longues, et les règles reflètent désormais les comptages.

Et pourtant ce x qui suit, au pluriel, les digrammes au, eu, ou, et qu'on trouvait aussi dans loix, était sans doute tout autre chose qu'un simple vestige gothique. On connaît l'ancienne fonction de ce graphème: il signalait, jusqu'au XVI^e siècle, la présence d'un digramme (deux devait se lire avec un /ø/), par opposition au g qui ne soudait pas ensemble les deux voyelles précédentes (deus comportait deux voyelles, c'était le participe passé de devoir) (18). Il n'en va plus de même au XVIII^e: mais à quel besoin précis correspond-il encore à l'intérieur de l'organisation orthographique ? Répondre à cette question, ce serait sans doute faire un grand pas dans la compréhension du système (au sens faible) de l'orthographe. Car enfin les pressions n'ont pas manqué pour nous débarrasser de ce x "irrationnel" (comme si le g était rationnel !): Clédat, et la Revue de Philologie française l'avaient énergiquement remplacé par un g, et même Thimonnier est prêt à le lâcher, au moins dans certains cas. S'il résiste, c'est d'abord, bien sûr, à l'immobilisme d'une orthographe institutionnalisée qu'elle doit. Mais ce n'est que repousser le problème que de lui donner ce type de solution. Notre orthographe a été bloquée dans son mouvement naturel, à une étape de son évolution où le x final remplit bien une fonction précise. On aimerait avoir, sur la question, le témoignage des grammairiens du XVIII^e, de même que ceux du XVI^e nous éclairent d'une façon déterminante sur le rôle du x à leur époque.

Le seul document dont nous disposons, à notre connaissance du moins, c'est celui que nous rappelions plus haut, et il ne faut pas le négliger: après les digrammes, la règle, c'est le x; le g, c'est l'exception. Tout se passe comme si l'opposition entre les mots à x et les mots à g devait s'exprimer en termes de hiérarchie. Prenons les verbes. Trois seulement ont le x: je peux, je veux, je vaux; ils s'opposent à je bous, je couds, je meus (pour se limiter aux finales en /u/, /ø/, /o/). Il y aurait d'un côté les verbes fondamentaux, avec leur marque spécifique, le X, de l'autre les petits, les sans-grade. Pour les noms, la répartition serait différente, mais le principe analogue. Sont écartés du "privilège" du x les mots insuffisamment naturalisés: on l'a vu pour les finales en -ou; ajoutons-y pneu, lieu (poisson), émeu (oiseau), landau. De plus, une contrainte morphologique interdirait le x en présence des dérivations en -g et en -ol. Le x serait-il quelque chose comme une particule nobiliaire ?

Revenons pour terminer sur les principes qui ont guidé notre classement. A aucun moment nous n'avons fait état de l'étymologie ou de la "nécessaire" distinction des homonymes, qui ne nous paraissent ni l'une ni l'autre jouer un rôle important dans l'orthographe. Pour expliquer, d'abord la finale des mots en /u/, en second lieu le pluriel des mots en -ou, nous n'avons utilisé que deux types de paramètres: l'appartenance à des séries morphologiques (composition, dérivation, féminin, relation avec les verbes en -oudre), et une considération qui se situe à cheval sur les niveaux de langue et les groupes sémanti-

ques, ou de connotation (mots exotiques, mots familiers, emploi dans la plaisanterie, ou emploi péjoratif). Notre analyse se fonde également sur l'idée que l'orthographe cesse d'évoluer dans la période qui va de la fin du XVIII^e aux années 1830, et que c'est donc dans ces années-là qu'il faut situer le problème: après le Dictionnaire de l'Académie de 1835 aucun nouveau mot entré dans la langue n'avait plus aucune chance de former son pluriel en -x.

Qu'avons-nous trouvé, au bout du compte ? Une structure de l'orthographe ? Un système serré où chaque élément ne doit sa valeur qu'à la présence des autres auxquels il s'oppose ? Ce n'est pas du tout notre impression. Nous avons énoncé les paramètres de classement orthographique des mots en /u/, et il nous paraît impossible d'extrapoler. Bien sûr ces paramètres interviennent, on l'a vu, dans d'autres séries (mots en -eu, en -au, en -oi, et bien d'autres), mais chaque fois d'une façon différente. On sent qu'on tient là les principes de l'organisation de l'orthographe d'usage, fondée d'une part sur des considérations morphologiques, d'autre part sur une hiérarchie du lexique, tout à fait conforme à ce que nous savons de l'usage, et en particulier de l'usage littéraire de l'ancienne France.

Ce qui nous frappe, c'est que la règle des pluriels en -oux présentée comme générale au XVIII^e siècle ne s'appliquait en réalité, dès cette époque, qu'à une minorité de mots en -ou. La plus grande partie d'entre eux prenaient un -g et étaient présentés comme des exceptions. Tout semble, dans chaque série (par exemple les mots en -ou), s'organiser autour d'un noyau (ce que nous avons appelé le fonds "français standard"), qui peut être important, ou au contraire, comme c'est le cas ici, très limité. C'est l'usage linguistique, c'est-à-dire essentiellement le sentiment que les locuteurs ont des mots qu'ils utilisent ou écrivent, qui, par les classements implicites qu'il opère, va déterminer leur orthographe.

Alors, l'orthographe française est-elle un système ? Oui, elle a été un système, faible, jusqu'au début du XIX^e siècle. Mais depuis un siècle et demi, tout est coincé, avec sa promotion au rang d'orthographe d'Etat. Nous n'avons plus en face de nous qu'un système fossilisé, qui naturellement, a continué à intégrer quelques milliers de mots nouveaux. Il y a donc bien eu histoire de l'orthographe depuis un siècle et demi: mais ce n'est plus l'évolution d'un usage, comme sous l'ancien régime, ce n'est plus un système (même faible) en reconstitution permanente, c'est essentiellement (car les faits d'usage n'ont pas totalement disparu) une institution chauvine pratiquant avec rigidité le contrôle de l'immigration aux frontières, la répression des soulèvements populaires, et l'exaltation d'un passé glorieux.

Qu'on nous comprenne bien. Nous n'avons pas du tout cherché à justifier les sept "exceptions" en -oux. Nous sommes pour la suppression de toutes les exceptions en orthographe. Ce que nous avons voulu faire c'est prendre au mot (et à leur propre piège) les partisans du "système" orthographique. Leur pratique consiste à "structurer" tout ce qu'ils peuvent et à envoyer à la corbeille à papier les résidus qu'ils ne parviennent pas à assimiler. Les sept pluriels en -oux sont toujours du nombre. Or ce que nous affirmons, c'est que le pluriel en -x dans ces sept cas, est au contraire fondamentalement conforme aux tendances du système, du moins de celui qui était en vigueur à la fin du XVIII^e siècle!

Mais si M. Thimonnier obtenait un jour de ses amis de l'Académie la suppression de "hibou-caillou-chou-genou...", nous ne le regretterions pas ! Car s'il faut remonter aux causes premières de ces hiérarchies de mots (en x ou en s), de ces consonnes finales muettes, de ces règles d'orthographe grammaticale, elles ne font pas le moindre doute: elles reposent sur les lacunes de notre code phonographique. Ces classements lexicaux que nous avons vu apparaître dans cette étude, le français ne les aurait jamais connus (du moins sous leur forme graphique) s'il avait disposé d'une écriture phonétique: qui se serait jamais amusé (sous peine de passer pour un facteur Cheval de l'écriture) à rajouter les lettres inutiles ! On sait que les insuffisances de notre code (le nombre trop limité des graphèmes latins pour couvrir les besoins du système phonologique du

22.

français) sont à l'origine du "supplément orthographique". Au bout de quelques siècles, l'orthographe a commencé à vivre de sa vie propre. Ne forçons pas sur les métaphores, bien sûr: il n'y a pas vraiment "vie" de l'orthographe, elle n'est pas un "organisme", ni une "structure". Parlons d'une "organisation" propre. Tout cela, bien entendu, jusqu'à ce que le carcan étatique transforme notre écriture en pièce de musée. Libre à certains (et même à beaucoup), dès lors, de porter sur elle, des jugements esthétiques, et de trouver dans son caractère systématique une nouvelle justification à son enseignement.

Si l'on en croit les partisans de la rénovation pédagogique, la découverte de la structure de l'orthographe doit permettre de simplifier et de rationaliser son enseignement. Essayons d'imaginer, pour terminer, à quel type de règles nous expose une pédagogie rationnelle des finales en /u/ et des pluriels en -oux, puisque système il y a là aussi !

1. Enseigner les deux types de dérivation en /t/ (bouture ~ bout; cail-louteux ~ caillou). Or nous avons vu qu'au XVIII^e la distinction reposait sur un usage oral (prononciation de la forme longue du simple à la pause), usage qui a totalement disparu: que reste-t-il à faire ici que d'apprendre les deux listes (avec t et sans t) ?
2. Enseigner la règle "les noms en -/u/ du féminin ont tous la finale -e, sauf ceux qui ont des dérivés en consonne (toux), les composés (gueule-de-loup), les mots familiers (nounou)".
3. Faire entrer dans la pédagogie de l'orthographe la notion de niveau de langue ou de groupe de connotation (familiers, exotiques). Mais observons ici, que les groupes en question correspondent au sentiment linguistique des Français d'il y a un siècle et demi : est-on sûr que, par exemple, le hibou (qui tend à devenir une bête fabuleuse pour la majorité des enfants) et le bambou (matériau de base de tant de petits meubles) ont aujourd'hui les mêmes connotations que jadis ? Enseigner "systématiquement" l'orthographe française aboutirait sans doute aujourd'hui à faire produire naturellement les graphies hibous (mot aussi étrange que loup-garou), et bamboux.
4. Remous, dissous, caoutchouc, andalou, même si on les réduit à des explications plausibles, resteraient, pour la pédagogie, des exceptions (et bien d'autres avec eux).

Non, le système de l'orthographe n'est que partiellement susceptible de passer dans une pédagogie (et, pour l'essentiel, il y a longtemps qu'il est enseigné). Sa règle, c'est l'éparpillement, la dispersion des explications, qui, certes, se rattachent chaque fois à quelques grands thèmes, mais sans qu'on puisse de nos jours (à cause de l'archaïsme de cette organisation) le pénétrer totalement de l'intérieur. La seule démocratisation de l'orthographe, c'est sa suppression.

Claire Blanche-Benveniste
Université de Provence
Centre d'Aix

André Chervel
C.E.S. Vallon des Auffes
Marseille

NOTES

- (1) Éléments d'Idéologie, 1, p. 229 de l'édition de 1824.
- (2) Code orthographique et grammatical, Hatier, 1970, p. 7.
- (3) Cf. Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, L'orthographe, Maspéro, 3^e éd., 1978.
- (4) Ouvrage cité, p. 185-198.
- (5) Code orthographique et grammatical, p. 117: "Toutes ces formes exceptionnelles pourraient être, sans inconvénient, ramenées à la normale."
- (6) Juilland, Alphonse, Dictionnaire inverse de la langue française, La Haye, Mouton, 1965.
- (7) Mais pour les mots en -t cf. ci-dessous.
- (8) Littré signale que l'oiseau marabou s'écrit sans t; on le renvoie au §6-2.
- (9) On traitera dissous- dissoute après le § 6.
- (10) Abbé de Choisy, 1696. Cf. Thurot, De la prononciation française, t. II, p. 94.
- (11) Régnier-Desmarais, Grammaire française, 1706, p. 56.
- (12) Les dictionnaires du XIX^e siècle mentionnent la forme sol.
- (13) On admet couramment en morphologie de l'ancien français que la fréquence ou la rareté d'un pluriel ait pu jouer sur la formation d'un singulier (souvent refait sur le pluriel dans le premier cas). Il est tout à fait justifié de faire appel, pour l'histoire de l'orthographe, à une considération analogue.
- (14) Cf. L'orthographe, p. 154-156. Comparer mildiou, 1874 et interview, 1884.
- (15) Les Vrais Principes de la langue française, t. 1, p. 268.
- (16) Bonneau et Lucan, La grammaire selon l'Académie, revue par M. Michaud, 1838; cité d'après la 46^e édition, 1875, p. 15.
- (17) Grevisse, Le Bon Usage, 8^e éd., § 281; Hist.
- (18) Cf. sur ce point L'orthographe, p. 78.

la pelle à godets

ou les ravages de l'orthographe dans le technique court



par Claire BLANCHE-BENVENISTE

Pendant l'année 1976-1977, le département de linguistique française de l'Université de Provence a travaillé avec des professeurs de l'enseignement technique court, dans la banlieue Nord de Marseille. Il s'agit d'une action de formation continue, qui se poursuit cette année, et qui s'adresse à des enseignants de français responsables de ces élèves qu'on désigne administrativement comme des « handicapés scolaires ».

Avec l'aide des professeurs, en tâtonnant, nous avons fini par dégager des domaines où pouvaient se rencontrer leur expérience d'enseignants, leurs divers désirs d'enseigner et ce que nous pouvions leur apporter, nous qui n'avons aucune pratique de cet enseignement. Là où la rencontre a été la plus intéressante, c'est indéniablement à propos de l'orthographe. Au bout d'un an, nous nous sommes retrouvés sur les mêmes positions. Je les résumerai ainsi :

0. Il faut enseigner l'orthographe.

1. La mauvaise qualité de l'orthographe rend les textes nuls.
2. La question de l'orthographe masque l'intérêt des textes.
3. La question de l'orthographe empêche de voir la qualité spécifique de ces textes écrits, où se révèle une forme de culture originale.
4. Le vrai travail à faire est en dehors de l'orthographe.
5. Il faut cependant enseigner l'orthographe.

Le travail dans ce type d'enseignement technique permet de poser les problèmes de façon plus radicale que dans l'enseignement traditionnel, et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'idée d'atteindre à la pureté de l'orthographe paraît assez utopique. Les enseignants cessent d'en faire un objectif central et une pierre de touche pour le jugement porté sur les élèves. D'autre part, d'après l'opinion des enseignants eux-mêmes, la qualité des relations entre maître et élèves joue de façon plus décisive dans ce type d'enseignement que dans les formes traditionnelles : on demande moins de productions écrites aux élèves (on les juge trop déficients sur ce point) ; lorsqu'ils acceptent d'écrire, ce n'est pas pour avoir une bonne note mais comme on nous l'a dit « pour rendre service au prof ». La qualité des textes s'en ressent.

0. Il faut enseigner l'orthographe.

Je ne commenterai pas.

1. L'orthographe rend les textes illisibles.

Nous avons commencé l'étude des textes écrits de façon paradoxale, en récupérant des exercices que les professeurs allaient jeter, les trouvant dépourvus d'intérêt — en fait « inavouables ». Il s'agissait de

textes écrits sur commande, en cinq minutes, par tous les élèves d'une classe. Pour l'illisibilité, voici à titre d'exemple des photocopies des textes n° 8, n° 13 et n° 4 (je rappelle que les élèves ont entre 14 et 16 ans).

CHERAB
69
Comment FONCTIONNE UNE PELLE
MECANIQUE A CODET

Monsieur de ~~la~~ nous a dit de observer la
~~bonne~~ ^{bonne} le mécanisme de une pelle code
nous avons nous lavant observé pendant 5 minutes
et fait soume rendre dans une sale puis nous
lavant écrits promierement une pelle code
peut creuse et peut ramase de la terre est
aussi peut feret dirant chasser. toute
les ~~et~~ Différente machine. sont entrains
le feret un terrain de sport au il aura
plus sieurs fait sportif ~~et~~ chauffeur
et rent centre beaucoup de efficacité car
la terrain etain man par que ils
a plus a

comment fonctionne une pelle mécanique à Godet

le jour matin vers 10H30 j'observé une pelle mécanique a
godet. j'ai optéme que la pelle mécanique creuse que la pelle mécanique
creuse la terre pour pouvoir mettre 60 cm de graviers
les hommes qui sont en port font fair un terrain de sport il font fair
un terrain de albat et deux terrain de ~~volley~~ bal

elle est fait avec un bras mécanique qui fonctionne a
air comprimé. elle a aussi des pieds de sept au quatre
pour qu'il lui serve a se mouvoir ~~et~~
pour pas qu'il s'enfoncent et reste
bloqué en forçant.

Outre les difficultés du tracé des lettres, on remarque nombre de caractéristiques propres à l'inexpérience de l'écriture :

- mots sautés : « ils vont faire un de hand ball ».
- mots répétés : « j'ai obtenu que la pelle mécanique creuse que la pelle mécanique creuse la terre ».
- fausses coupures : « pour m'anevrer cette machine », « ils sont entrins de... », « plus sieurs jeux sportifs ».
- fausse affectation de mots graphiques : « grâce à c'est stabilisateurs ».
- mélange de finales : « et, est, ait, er, é, ée, és... ».
- confusion dans la notation des consonnes sourdes et sonores « pelle à codé, à godet ».

Nous avons essayé de normaliser l'écriture de ces textes pour pouvoir en étudier le contenu sereinement : composition, argumentation, vocabulaire, etc. Dès lors, nous avons systématiquement normalisé tous les textes écrits que nous avons étudiés.

« Normaliser », cela veut dire pour nous : rétablir l'orthographe, la ponctuation, les alinéas : donner une présentation typographique agréable. Ceci sans altérer le texte, ce qui n'est pas simple. Nous nous sommes donné des conventions explicites pour la réécriture de ces textes, en interprétant les graphies « au plus juste ». Par exemple, le texte n° 8 porte les deux graphies :

« oberseve » et « observée », nous régularisons sur la graphie standard. « Normaliser », c'est en somme intervenir comme un artisan qui connaît une technique et qui la met au service de l'auteur : c'est ce que faisaient les secrétaires et les imprimeurs pour les grands auteurs des siècles passés qui, comme Voltaire par exemple, ignoraient superbement l'orthographe. Une fois normalisés, voici ce que donnent les textes 8 et 13 :

Copie n° 8 :

Comment fonctionne une pelle mécanique à godets

Monsieur Duboure nous a dit d'observer le mécanisme d'une pelle à godets. Nous l'avons observé pendant cinq minutes ; et puis nous sommes rentrés dans une salle, puis nous l'avons écrit.

Premièrement, une pelle à godets peut creuser et peut ramasser de la terre, et aussi peut faire diverses choses. Toutes les différentes machines sont en train de faire un terrain de sport, où il y aura plusieurs jeux sportifs.

Le chauffeur a rencontré beaucoup de difficultés car le terrain était mou, parce qu'il a plu.

Copie n° 13 :

Comment fonctionne une pelle mécanique à godets

La pelle à godets sert à ramasser la terre ; elle est tenue par un bras mécanique qui fonctionne à air comprimé. Et elle a aussi des pieds de support aux quatre coins ; et ils lui servent à maintenir l'appareil pour pas qu'il s'enfonce et reste bloqué en forçant.

Leur but est de rendre la surface plane, pour y faire un terrain de volley-ball et de hand-ball.

Les conditions de travail sont défavorables à cause des pluies ; les tracteurs s'enfoncent dans la terre ; les ouvriers ont les bottes pleines de terre. Ils étalent les graviers par terre, sur toute la superficie du terrain. Avant tout, ils ont fait des canalisations sous terre pour évacuer toutes les eaux, et ils vont se jeter à la mer.

2. L'orthographe masque l'intérêt des textes.

La première séance d'analyse du contenu de ces textes a provoqué des réactions très violentes : il y avait un tel contraste entre ces « nouveaux textes » dignes d'être étudiés, révélateurs de compétences linguistiques particulières, et les « anciens textes » misérables destinés à la poubelle, que les professeurs ont dû exprimer le sentiment que leur provoquait ce contraste par une bonne séance d'agressivité (qui s'est exercée entre eux, pas à notre égard, vu leur très grande courtoisie).

Plusieurs points d'observation étaient possibles : la consigne donnée aux élèves les invitait à donner une formulation générale pour la description d'une « pelle à godets ». Nous avons regardé comment ils faisaient la transition entre leur expérience personnelle (ils avaient observé un jour précis, à telle heure, tel endroit, l'objet à décrire), et la formulation générale.

Beaucoup prennent leur départ dans un récit individuel :

« le jeudi matin vers 10 h 30, j'ai aperçu trois ou quatre machines mécaniques à godets » (n° 10).

D'autres partent du général, ne ménageant aucune transition ; certains s'attardent à des particularités individuelles, *« la machine est de couleur rouge »* ; leur centre d'intérêt a pu porter soit sur la machine elle-même, soit sur le terrain de sport qu'elle doit fabriquer, soit sur le travail des ouvriers :

« cette boue qui colle aux pieds des travailleurs » (n° 6).

Ces différentes stratégies n'ont rien à voir avec l'orthographe. Celui qui ménage le plus nettement le passage entre particulier et général est le n° 8, un des plus gênés par le manque d'orthographe.

Un autre critère d'appréciation était la façon de classer les informations : la pelle classée parmi les « machines, engins, appareils, tracteurs... » ; la désignation des éléments constitutifs de la machine : « air comprimé, manette, bras mécanique, moteur, stabilisateurs latéraux, patins de stabilisation ». Il n'y a aucune corrélation entre la facilité à organiser les éléments d'information (nette chez le n° 13) et la facilité à rédiger, orthographier ou faire de la rhétorique (frappante chez le n° 16, qui classe en dépit du bon sens mais commence superbement son texte par cette phrase : *« j'ai observé la pelle mécanique évoluer sur notre futur terrain de sport qui n'était au début qu'un malheureux terrain vague »*).

La qualité du vocabulaire technique utilisé était assez frappante dans l'ensemble.

3. La polarisation sur l'orthographe empêche de voir l'élaboration écrite des textes.

La compétence des élèves à organiser un texte écrit nous est apparue nettement quand nous avons commencé à travailler sur deux versions d'un même récit : version orale et version écrite. Certains élèves s'y sont prêtés facilement, enregistrant un récit au magnétophone devant leurs camarades, et acceptant ensuite de « raconter la même chose par écrit », sur-le-champ ou à plusieurs jours de distance.

Il n'est pas question de ramener l'opération de transition entre oral et écrit à un simple codage. Les élèves ne transcrivent pas par écrit le contenu du texte oral ; ils ne disent pas exactement la même chose ; en particulier, bien des émotions ne figurent qu'à l'écrit (« je pleurais ») ; à l'oral, elles ridiculiserait.

Les textes écrits sont tous composés, avec une introduction souvent stéréotype, totalement absente de l'oral.

Le travail sur la langue écrite est évident, même dans les copies réputées les plus mauvaises généralement.

Les temps de récit sont calculés de façon assez rigoureuse : alternance d'imparfaits et de passés composés, avec une répartition inconnue à l'oral. Pesée des passés simples et présents, parfois étrangère à l'usage scolaire, mais significative. Par exemple, dans ce récit de « King-Kong » :

Oral :

« is tiraient mais y avait la femme sur le chose... euh... King Kong avait pris la femme et il était sur le... euh... à part alors King Kong y poussait la femme mais la femme disait : laisse, y vont te tuer ; alors chaque fois que la femme voulait rester avec elle, avec lui, alors il la poussait et la fin, Msiieur, il il a pris l'hélicoptère... »

Écrit :

« Le gorille attrapa la femme, et monte dans un grand immeuble de cent mètres. Tout à coup trois hélicoptères apparaissent. Ils avaient ordre d'attaquer le gorille. Le gorille comprenait qu'on allait le tuer, alors il écarta la femme, mais la femme dit : « Si je m'en vais, on va te tuer ». Le gorille la pousse. On lui tire dessus. Il tombe par terre, et il se retourne, et tombe dans le vide. »

La répartition entre discours direct et indirect est nettement affirmée à l'écrit (même si cela ne se voit pas dans les textes des élèves, qui ne mettent pas les guillemets).

Les redondances entre nom et pronom, du type : « mon père i rigolait », « mon frère il est venu », disparaissent totalement à l'écrit : « mon père m'a vu ; il rigolait en me disant... ». Elles ne subsistent que dans les paroles rapportées : « il m'a dit : « il va partir le train », comme une marque distincte du récit oral.

Les interrogations sont faites avec inversion du sujet, assez souvent, ce qui est à peu près inexistant à l'oral :

« avec qui es-tu venu ? »

ce qui, à l'oral, était rendu par :

« qui c'est qui t'a accompagné ? »

Cette mise en forme ne correspond pas à ce qu'attend l'écolé. On y trouve beaucoup de répétitions que le style scolaire réproouve, par exemple dans le texte de « la colonie à Pau » :

« Puis, venu midi, on va se laver les mains ; puis on est parti à la cantine, et, venu une heure, on est parti faire la sieste, puis on s'est réveillé à quatre heures ; on a mangé le goûter, puis on est parti à la salle de jeux ».

La répétition des « puis », et surtout des verbes aussi ordinaires que « partir », est considérée comme une tare : les enseignants avec qui nous travaillions ont pris sur ce point, vers la fin de l'année, une attitude nette : « Il n'est pas question de corriger ces choses-là ; cela détruirait tout ». Il en va de même pour les nombreuses répétitions de « dire » dans l'introduction des paroles rapportées, par exemple :

« Il m'a dit : « Oh, jeune ! C'est toi le stagiaire qui vient travailler ? » J'ai répondu : « Oui Monsieur ». Il m'a dit : « Bien ! Viens dans mon bureau. »

(« Mes débuts dans l'usine »)

On note aussi qu'un certain luxe de détails chronologiques, de rigueur dans certains récits, serait perçu comme « fade » dans l'écriture scolaire traditionnelle, alors qu'elle est constitutive de la chose à dire :

« Midi, l'heure d'aller manger... une heure et demie, on se lève de table. Le matin on partait à 8 h de l'atelier, on arrivait à 10 h, on s'arrêtait à 4 h. »

(« Le premier lundi à l'atelier »)

L'attention apportée aux repères de temps et d'espace, cumulée avec les répétitions, donne des textes comme « Le déménagement », que je cite en entier, parce qu'il a donné lieu à une longue discussion, au terme de laquelle les enseignants ont convenu qu'ils n'avaient rien à reprocher à ce texte (sinon de ne pas refléter leurs propres habitudes d'écriture) :

« La première fois que je suis arrivé chez moi, A2, Chemin de Sainte-Marthe, Campagne Picon, Bâtiment C2, j'ai vu le bâtiment qui avait cinq étages ; je me suis dit : « pas mal ! »

Et, quant à la maison, nous l'avons nettoyée : on a arrangé la lumière ; on a mis la tapisserie ; le cabinet n'y était pas, on l'a vite acheté.

Ensuite, on a tout amené dans la nouvelle maison : les armoires, les tables, les chaises, enfin tout, dans le camion de déménagement.

Pour les voisins, on a connu ceux d'en-haut et ceux du premier.

Enfin, chez nous c'est pas mal : il y a un jardin d'enfants ; les magasins sont près de chez nous. »

Accepter ces textes tels qu'ils sont (quand on a ôté le poison de l'orthographe), c'est avouer que ces élèves savent écrire, et qu'on n'a rien à leur apprendre qu'ils ne savent déjà. Où l'ont-ils appris, eux qui ont si peu appris de l'école qu'ils se retrouvent ainsi rejetés ? Nous ne le savons pas ; nous pensons, sans pouvoir le vérifier, qu'ils ont appris par les paroles des films, de la télévision. Il est presque exclu qu'ils aient appris à écrire par les livres ; ils ne lisent pas, nous dit-on.

4. Le vrai travail est en dehors de l'orthographe.

L'état de leur orthographe n'implique pas qu'ils ont un « mauvais français ». Il n'en reste pas moins des problèmes à traiter.

Le premier, c'est de leur trouver des raisons d'écrire. « Quand ils n'ont pas envie d'écrire, c'est mauvais ». Nous avons pu en juger en lisant des séries de désastreux « départs en vacances » ou « souvenirs de vacances ». Il est quasiment impossible de leur demander de « préciser une pensée » ; comme le faisait remarquer un enseignant, « une fois qu'il l'a dite, c'est fini ». D'une façon plus générale, tout ce qui demanderait un travail sur la subjectivité, une individualisation de leur texte dans le sens de l'originalité individuelle, est banni de leur comportement.

Un autre problème : comment faire « pour qu'ils lisent ? »

Enfin, un autre, lié aux deux précédents : le manque de vocabulaire, qui serait semble-t-il une gêne énorme pour eux. Nous nous en sommes rendu compte en voyant combien les termes techniques étaient utilisés et maîtrisés dans certains textes.

Ces trois points majeurs : pourquoi écrire ? pourquoi lire ? quels vocabulaires acquérir ? n'ont rien à voir avec l'habituel « art d'écrire » dans lequel on les a mis en échec. En l'absence quasi totale de lecture, à partir de quelques textes « offerts au prof », et dans une orthographe

qui fait barrage à toute forme de valorisation, nous avons cru voir une sorte de langue écrite populaire qui hérisse habituellement les censeurs en raison même de son caractère populaire. Nous avons tous appris à la rejeter. C'est à nous de savoir ce que nous en pensons, et non pas aux élèves à y renoncer. Ceci me paraît être un problème sérieux.

5. Il faut cependant enseigner l'orthographe.

Je ne commenterai pas.

Claire **BLANCHE-BENVENISTE**
Université de Provence



■ « LE PORTRAIT DE MON PAPA A LES CHEVEUX CHAUVES »

Claire Blanche-Benveniste
Université de Provence

Un enfant de sept ans a écrit cette phrase :

1. « le portrait de mon papa a les cheveux chauves »

(textuellement « Le portrai de mon papa a les cheve chove »). Je ne parlerai pas des « cheveux chauves », qu'on retrouve chez d'autres auteurs de portraits de cet âge ; un autre enfant explique qu'on peut avoir à la fois « des cheveux chauves » et « des cheveux » :

2. « mon papa à les cheve chove met il lui réste des cheve il à les yeux bleu il à la phigure ronde » (1).

Ce qui m'intéressera ici, c'est un phénomène caché derrière la construction du début : « Le portrait de mon papa a les cheveux... » On la retrouve dans d'autres exercices de « portraits », comme par exemple :

3. « Le portrait de ma maman a les cheveux marron ».
(texte : « Le portrait de ma mamman a les cheveux maron »).

ÉCRIRE, PUIS LIRE

Lorsqu'on demande à ces jeunes auteurs de lire à haute voix le portrait qu'ils ont écrit, ils lisent ainsi :

« Le portrait de mon papa : mon papa a les cheveux chauves ».
« Le portrait de ma maman : ma maman a les cheveux marron ».

Les mots « mon papa », « ma maman » sont écrits une seule fois ; ils les lisent deux fois. Dans leur interprétation du texte écrit, il ne s'agit donc pas du tout, comme on aurait pu le croire de prime abord, d'une erreur dans l'usage du vocabulaire entre le portrait et la personne représentée ; ce n'est pas le portrait qui aurait des cheveux d'une certaine sorte, mais bien les personnages représentés, le papa ou la maman. Le phénomène intéressant réside dans une sorte de règle qu'on pourrait formuler ainsi : on a le droit d'écrire une seule

(1) Ces exemples, communiqués par Monique Gibier, font partie d'une collection recueillie auprès d'enfants qu'on dit être « en difficultés scolaires ».

« Le portrait de mon papa a les cheveux chauves » 11

fois le syntagme « mon papa » et de le faire servir deux fois, dans deux occurrences côte à côte.

S'agit-il d'un phénomène typiquement enfantin ? Certainement pas. Nous l'avons retrouvé chez de nombreuses personnes qu'on pourrait nommer des « scripteurs malhabiles ». Voici deux exemples écrits par des adolescents de quinze à seize ans (qui ont certaines « difficultés scolaires ») (2), cités dans leur orthographe, avec leurs coupures en fin de ligne ; le phénomène qui nous intéresse est signalé en caractères gras :

4. 8 heures le mur de berlin vien de s'écrouler a l'instant même. Toutes les familles **se retrouvent** la joix et le bonneur. Après avoir passer le mur une petite fille a était tuer par deux coups de fusil.
5. Le l'an demain matin à 10 heures la victimes a était retrouver par **deux hommes du gartiers** ont retrouver le corps dans un garage a 1000. mètre d'ici.

Il faut lire, pour l'exemple 4 :

Toutes les familles se **retrouvent, retrouvent** la joie et le bonheur.

et pour l'exemple 5 :

Le lendemain matin à 10 heures, la victime a été retrouvée par **deux hommes du quartier. Deux hommes du quartier** ont retrouvé le corps dans un garage à 1 000 mètres d'ici.

Dans ces deux exemples, un élément graphique (mot ou groupe de mots) est mentionné une seule fois, mais il doit servir à deux reprises : une fois lié à ce qui précède et une autre fois lié à ce qui suit.

COMMENT INTERPRÉTER CE PHÉNOMÈNE ?

Au premier abord, c'est une banale faute d'écriture : négligence de celui qui écrit, se relit mal, et ne voit pas qu'il a sauté un mot, ou un groupe de mots. Si c'est une faute de négligence, on peut la ranger parmi les nombreuses erreurs quasi mécaniques que commettent ceux qui écrivent, et auxquelles ils doivent remédier quand ils se relisent, ou que doivent déceler les correcteurs. Nous ferons un rapide parcours de ces erreurs et corrections.

Toutefois, à y regarder de plus près, en fouillant un peu du côté de l'histoire, on peut être tenté d'interpréter ce phénomène autrement ; il manifeste quelque chose de plus qu'un simple lapsus de plume tel que le « mot sauté ». Il évoque un autre phénomène, connu des philologues, et identifié comme une figure ancienne de rhétorique. Je proposerai de faire une incursion dans le domaine des *haplogies* et des constructions en *apo koinou*.

Enfin, au-delà des erreurs ou des figures de rhétorique, ce phénomène apparemment mineur révèle peut-être une attitude intéressante sur les rôles attribués aux scripteurs et aux lecteurs. En ce cas, le petit exemple du départ pourrait nous servir d'utile point de réflexion sur certaines conceptions de l'écrit, présentes chez « ceux qui écrivent mal ».

(2) Exemples recueillis dans une classe de troisième, communiqués par Cl. Loufrani.

12 DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

ERREURS DE SCRIBES

Nous n'appelons plus « scribes » ceux qui écrivent à la main, et le mot ne sert plus qu'à désigner les spécialistes anciens d'époque sans imprimerie. C'est dommage car il nous manque un terme qui permettrait de faire un lien entre ceux qui écrivaient autrefois et ceux qui écrivent aujourd'hui. On ne peut pas dire « écrivain », et « écrivain » est monopolisé par l'exercice de la littérature (3). Nous avons « scripteur », souvent utilisé de nos jours dans une acception technique. Considérons, pour faciliter les choses, que le « scripteur » d'aujourd'hui est quelqu'un qui écrit sans en faire une profession spécialisée, alors que le « scribe » était un professionnel de l'écriture.

Les travaux des paléographes et des philologues nous renseignent sur les erreurs que commettaient les scribes, même les plus exercés et les plus attentifs. Ce sont, pour une grande partie, des erreurs de type mécanique, qui ne mettent pas en jeu la signification du texte, comme en commettent encore les scripteurs contemporains. On peut les ramener à trois grands types : élément sauté, élément rajouté, éléments intervertis. En voici des exemples, donnés en français contemporain :

- les lettres sautées : « patir » pour « partir »
- les lettres répétées : « parttir » pour « partir »
- les lettres interverties : « Monptellier » pour « Montpellier »

- les syllabes sautées : « le calier » pour « le cavalier »
- les syllabes répétées : « le cavavalier » pour « le cavalier »
- les syllabes interverties : « le carapaçon » pour « le caparaçon »

- les mots sautés : « près lui » pour « près de lui »
- les mots répétés : « le jour se levait quand quand ils partaient »
pour : « le jour se levait quand ils partaient » (4)
- les mots intervertis : « la reine de la sœur »
pour : « la sœur de la reine »

Il arrive aussi qu'une ligne entière soit répétée, sautée ou intervertie, mais cela se produit seulement dans l'exercice de la copie.

Les scripteurs actuels, habiles ou malhabiles, font toujours ces mêmes erreurs de scribes ; mais à l'époque actuelle, ces erreurs n'ont plus le même statut. Comme, dans les textes imprimés, elles sont presque toutes corrigées par des correcteurs professionnels, on les voit moins, et on les connaît moins bien. Du coup, elles choquent davantage, et l'on a tendance à les croire spécifiques des « gens qui écrivent mal ».

(3) A. André (1989), s'inspirant de Roland Barthes (1964), « Écrivains et écrivants », dans *Essais critiques*. Paris : éd. du Seuil, a utilisé le terme « écrivants » : « Les participants des ateliers – que j'appellerai désormais les « écrivants », en braconnant une première fois sur les terres de Roland Barthes [...] »

(4) On trouve souvent ces répétitions quand on change de ligne, de colonne ou de page.

« Le portrait de mon papa a les cheveux chauves » 13

LES CORRECTEURS

Nous ne savons pas comment procédaient les scribes pour se corriger, sinon par les ratures (ou leurs équivalents) et les rajouts dont ils ont laissé des traces sur les manuscrits.

Mais nous savons comment procèdent à l'époque contemporaine les correcteurs professionnels, qui ont à intervenir sur le même type de fautes. Ils n'ont aucun rôle du côté de l'écriture. Est-ce que ce sont de purs lecteurs ? Pas exactement : ce sont des « re-lecteurs », ce qui est différent. Ils doivent tenir compte du sens du texte, mais ne jamais se laisser porter par le sens au point de reconstruire quelque chose qui ne serait pas dans la « lettre » du texte. Il y a une grande différence entre la tâche du correcteur qui relit un texte et celle du lecteur qui lit un texte. Dans une lettre adressée à l'Académie française en 1868, la Société des correcteurs des imprimeries de Paris l'explique ainsi (je signale en caractères gras le passage qui nous intéresse spécialement) :

« Les fonctions du correcteur sont très complexes. Reproduire fidèlement le manuscrit de l'écrivain, souvent défiguré dans le premier travail de la composition typographique ; ramener à l'orthographe de l'Académie la manière d'écrire particulière à chaque auteur ; donner de la clarté au discours par l'emploi d'une ponctuation sobre et logique ; rectifier des faits erronés, des dates inexactes, des citations fautives ; veiller à l'observation scrupuleuse des règles de l'art ; **se livrer pendant de longues heures à la double opération de la lecture par l'esprit et de la lecture par le regard**, sur les sujets les plus divers, et toujours sur un texte nouveau où chaque mot peut cacher un piège, parce que **l'auteur, emporté par sa pensée, a lu, non pas ce qui est imprimé, mais ce qui aurait dû l'être.** » (5)

Le lecteur, celui qui lit le texte pour le consommer, ne connaît qu'une « lecture par l'esprit ». Il a intérêt à se faire une idée de la signification de l'ensemble. Il doit laisser se mettre en place automatiquement ce qui est prévisible et concentrer son attention sur ce qui ne l'est pas. Il doit travailler par « grandes masses » et négliger certains détails. Il doit avoir une sorte de saisie « holistique » (6) du texte. Il est amené, par là même, à en reconstruire des morceaux, en misant sur les probabilités les plus fortes.

Celui qui relit fait une double lecture, « par l'esprit » et « par le regard ». Il doit porter une attention égale à tous les éléments, chargés de sens ou non, prévisibles ou non. D'où cette impression fautive qu'on ne peut relire bien que si l'on fait abstraction du sens.

Nous savons à quel point, même pour un professionnel, il est difficile de dissocier ces deux rôles de lecteur et relecteur. Les correcteurs d'imprimerie avouent qu'ils sont tous faillibles et que tous laissent passer quelques « coquilles ». Ils ont toujours estimé qu'il n'y a pas de texte sans fautes. « Les ouvrages un peu longs où il ne s'en trouve aucune sont sans doute extrêmement rares » (7).

(5) Cité par E. Boutmy 1883, d'après l'édition de 1979, pp. 42-43.

(6) On entend généralement par là une saisie globale d'un objet, dans toutes ses dimensions.

(7) E. Boutmy (1883, p.109).

14 DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Tous les scripteurs contemporains doivent, en principe, être leurs propres correcteurs ; lorsque nous écrivons un texte, nous devons le relire avec l'œil d'un correcteur. On exige des enfants, même très jeunes, et même si on ne leur explique pas en détail quelle est la tâche du correcteur, qu'ils puissent faire ce triple exercice : écrire, relire, lire.

Si dans l'exemple de départ, « le portrait de mon papa a les cheveux chauves », il faut voir une simple faute de scripteur, ce serait une faute banale qu'on appelle « bourdon » ; elle mériterait à peine d'être relevée. On pourrait reprocher à l'enfant qui l'a produite de ne pas être un bon re-lecteur, puisque lorsqu'on lui demande ce qu'il a écrit, il lit, comme un lecteur et non comme un re-lecteur : « Le portrait de mon papa : mon papa a... » Mais il s'agit peut-être d'autre chose qu'un simple « bourdon ».

HAPLOGIES ET APO KOINOU

On appelle *haplogie*, dit H. Morier, « le phénomène de morphologie qui, dans la formation d'un dérivé, supprime une syllabe répétée ». Par exemple, le verbe : « féminiser », qui est formé sur « féminine » devrait être : « fémininiser » ; tout se passe comme si on lui avait supprimé une syllabe répétée : « fémi(ni)n-iser. Ici, le résultat de l'haplogie est accepté par tous, et considéré comme normal. Il peut y avoir des haplogies fautives, comme celle qui consiste à réduire un « parallélépipède » à un « parallépipède », ou « une constatation » à « une constatation ».

Les hellénistes ont donné le nom de construction en *apo koinou* à un phénomène un peu semblable de « non répétition » ; mais ce phénomène, au lieu de porter sur une syllabe, porte sur des unités plus grandes : mot ou groupes de mots. On en cite des exemples pour le grec ancien et, dans des manuscrits du Moyen Âge, pour des textes germaniques et des textes d'ancien français :

« Ce qui caractérise cette construction, c'est qu'un mot ou un groupe de mots fonctionne en même temps comme le dernier membre d'une proposition et comme le premier membre de la proposition suivante et se trouve placé à la fois dans les deux propositions » (P. Skarup, 1975 : 341).

La construction en *apo koinou* n'est pas traitée comme une faute, mais comme « une figure » (de rhétorique ou de syntaxe), que peuvent se permettre certains auteurs, surtout dans des textes en vers. En voici quelques exemples en ancien français (cités d'après P. Skarup).

1. Li bourgeois avoit amassés
Trestous les deniers li bailla (Guillaume d'Angleterre 1989, id. p. 342)
 (Le bourgeois avait amassé
 Tous les deniers lui donna)

à comprendre comme :

le bourgeois avait amassé tous les deniers
 tous les deniers il lui donna

« Le portrait de mon papa a les cheveux chauves » 15

2. Mes si vus plest que jeo vus die

La verité vus cunterai (Marie de France, Guiguemar 312.3, cité p. 341.)

(Mais s'il vous plaît que je vous dise

La vérité je vous raconterai)

à comprendre comme :

mais s'il vous plaît que je vous dise la vérité

la vérité je vous raconterai

3. Quant sis fiz veit que morte fu,

Sun parastre ad le chief tolu

De l'espeie ki fu sun pere

Ad dunc vengié lui e sa mere (Marie de France, Yonec 546, cité p.394)

(Quand son fils vit qu'elle était morte,

À son beau-père il coupa la tête

Avec l'épée qui avait appartenu à son père

Il a donc vengé sa mère et lui-même)

à comprendre comme :

... il coupa la tête avec l'épée qui ...

avec l'épée qui ... il a donc vengé sa mère et lui-même

Le phénomène ne peut pas être mis au compte d'une erreur du scribe, qui aurait « sauté un mot » par mégarde. En effet, comme il s'agit de textes en vers, le compte des syllabes fait loi, et les vers ne supporteraient pas qu'on répète le mot ou le groupe de mots qui nous semble manquer. C'est au lecteur, dans son interprétation, à suppléer le manque.

Les manuscrits ne donnent aucune indication graphique pour rattacher le mot ou le groupe de mots soit à ce qui précède ou à ce qui suit, soit aux deux, puisqu'ils ne comportent aucune ponctuation. C'est pourquoi les éditeurs modernes de ces manuscrits se livrent à un patient travail de mise au point par la ponctuation ; quantité de nouvelles interprétations se font en corrigeant les virgules ou les points marqués par les prédécesseurs. Souvent, comme dans les exemples précédents, la ponctuation moderne ne donne aucune solution satisfaisante. On voit qu'il n'est pas facile de rendre par la ponctuation le double statut de « la vérité », ou de « à Lyon » dans des exemples modernisés :

« si vous voulez la vérité vous sera dite »

pour représenter ce qui doit être dédoublé ainsi :

si vous voulez la vérité

la vérité vous sera dite

ou :

« Je suis allée à Lyon est une très belle ville »

que l'on devrait dédoubler ainsi :

je suis allée à Lyon

Lyon est une très belle ville

Le phénomène d'*apo koinou* est incompatible avec notre ponctuation moderne, et il reste très étranger à nos habitudes de lecture.

16 DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

DÉPLACEMENT DES TÂCHES DU SCRIPTEUR ET DU LECTEUR

Les historiens des écritures nous montrent que la répartition des tâches, entre scripteur et lecteur, a évolué. Dans certaines époques anciennes, le scripteur laissait beaucoup plus de travail à faire au lecteur que ce n'est le cas aujourd'hui.

Le découpage en mots en est un bon exemple. Pendant une longue tradition d'écriture latine, entre le II^e et le X^e siècle, on a trouvé normal que le scripteur écrive en « mots attachés » (la « scriptio continua »), et qu'il laisse au lecteur le soin de faire le découpage en mots. Quand le texte portait (8) :

« alteriuiresiungit »,

le lecteur devait lire :

alteri uires iungit.

Lorsque les imprimeurs ont installé des règles de découpage en mots, les scripteurs les ont souvent ignorées dans leurs écrits manuscrits. Madame de Sévigné laissait encore une partie du travail à faire par son lecteur, lorsqu'elle écrivait (9) :

ievous feray demeurer dacort quela guerre est vne fort sotttechose

La ponctuation est, pour nous, une aide importante fournie par le scripteur à son lecteur. Mais la ponctuation, au sens moderne, n'a été installée en Europe qu'à la fin du XV^e siècle, pour les textes imprimés. Auparavant, en l'absence de ponctuation, c'était au lecteur à faire les séparations, en se fondant sur le sens, et à proposer un découpage en phrases et groupes de mots. Quand le texte était complexe, le lecteur devait se livrer à un important travail de décryptage. De nos jours, nous pensons que le lecteur prend appui sur la ponctuation pour trouver des repères dans le texte, le découper en morceaux prononçables et, par voie de conséquence, le comprendre. Dans les traditions anciennes, la démarche était inverse. Le lecteur devait d'abord comprendre le texte avant de pouvoir le lire, et y introduire des coupures.

Voici comment un imprimeur du XVI^e siècle évoquait la « peine » qu'avaient les lecteurs à retrouver, sans l'aide de la ponctuation, « le vrai fil de la déduction » du texte. Dans son « avis aux lecteurs », il explique avec une certaine ironie qu'il a dû faire intervenir quantité de signes de ponctuation et des « parenthésines », pour rendre « plus entendibles » les « longues clauses entremeslées » de l'auteur qu'il publie. (Sa ponctuation n'est évidemment pas la nôtre.)

« Mon Auteur [...] est plein des ces longues clauses entremeslées [...] Pour lesquelles faire plus entendibles (car ie say ; par experience ; la peine qu'elles pourroyent donner) ma esté besoing d'inuenter telles marques : afin den séparer ces entremesleures : qui pourroyent empescher le vray fil de la déduction : comme il se voyt aisément par la premiere clause de la preface : là ou ce pronom *ceux* est à plus de cinq lieues (ie vueil dire lignes) loing de son verbe *sont* ». (D. Sauvage, imprimeur à Lyon, 1552, cité d'après N. Catach 1968 : 220).

(8) Exemple donné par Charles Higounet (1955) : *L'Écriture, Paris, P.U.F.*, p. 88.

(9) F. Brunot en cite de nombreux exemples dans le volume IV-1 de son *Histoire de la langue française*.

« Le portrait de mon papa a les cheveux chauves » 17

On voit bien ici que l'imprimeur a le souci de son lecteur. La ponctuation est un témoignage essentiel de ce souci.

Il est intéressant de comprendre quels arguments ont été utilisés, dans d'autres traditions d'écriture, pour refuser, jusqu'au début du xx^e siècle, les conventions de ponctuation, même dans les textes imprimés. Les signes de ponctuation ont en effet été refusés dans la tradition de l'écriture chinoise jusqu'à une époque récente (10). Cette tradition jugeait que la ponctuation était une affaire « privée », qui concernait chaque lecteur, dans son activité propre de lecteur. C'était à lui d'introduire les signes de ponctuation, s'il le voulait, sur les exemplaires des livres imprimés qu'il lisait. Le scripteur, ou l'imprimeur, ne devait en aucun cas faire cette tâche à sa place.

Le paragraphe est une autre « invention » de l'écriture prévue pour faciliter le travail du lecteur. Cette invention n'est pas très ancienne et son usage généralisé encore moins. Selon H. J. Martin (11), à l'époque des manuscrits, on aidait parfois le lecteur en mettant des couleurs dans le texte : encre de différentes couleurs pour certains passages. Avec l'imprimé, on est passé au noir et blanc, sans signes équivalents de visualisation. Il a fallu attendre en France l'époque de Descartes pour que les imprimeurs acceptent de diviser les textes avec des blancs. Auparavant, on ne savait pas ce qu'étaient les paragraphes.

Nous avons actuellement une certaine difficulté à imaginer ce que peut être le travail d'un lecteur dans un système d'écriture qui n'indique ni la séparation en mots, ni la ponctuation, ni le découpage en paragraphes. Il serait pourtant important d'y parvenir pour tenter de comprendre comment les mauvais scribes d'aujourd'hui se représentent les rôles respectifs du scripteur et du lecteur. Il se peut qu'ils aient sur ce point des vues très « archaïsantes », proches des conceptions anciennes.

INFRACTIONS OU CONVICTIONS ?

Que se passe-t-il lorsque les enfants lisent deux fois le groupe « mon papa », là où nous ne le voyons écrit qu'une seule fois, dans un texte comme : « le portrait de mon papa a les cheveux chauves » ?

Ce qui est intéressant, c'est qu'ils semblent trouver la situation très normale, et que notre étonnement les étonne. Ils trouvent normal qu'on écrive une occurrence et qu'on en rétablisse deux en lisant, comme dans les figures de l'*apo koinou*. Cela ne semble donc pas pouvoir être interprété comme une « faute » du scripteur. Ce n'est pas une infraction.

Ils n'ont certainement pas l'attitude du « re-lecteur », qui pourrait corriger une faute, parce qu'ils semblent passer d'emblée par le « sens » de l'énoncé, sans s'attacher à sa « lettre ». Il est évident qu'ils font, comme le disaient les typographes à l'Académie française, une lecture par l'esprit et non une lecture par le regard.

(10) Ces renseignements m'ont été fournis par Chu Xiao-quan, professeur à Shanghai.

(11) H. J. Martin, dans un entretien du 30 août 1992, sur France Culture.

18 DES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Ont-ils, comme l'exigent nos habitudes modernes, le « souci de leurs lecteurs » ? Certainement pas. Il semble qu'ils estiment que si eux peuvent lire le texte, les autres le pourront. Ce sont souvent des scripteurs qui utilisent peu la ponctuation et le paragraphe.

Nous pouvons tenter, à la lumière de ce que nous savons sur d'autres relations entre scripteurs et lecteurs, de retracer leur démarche. Du moment qu'ils ont, en tant que scripteurs, une idée claire du sens de l'énoncé, c'est au lecteur à faire l'effort vers ce sens ; et comme ce sens est aisément prédictible à partir de la situation, tout lecteur de bonne foi doit pouvoir le faire. Et s'il fait l'effort vers le sens, il rétablira raisonnablement les deux occurrences du mot en question. Ils estiment peut-être, comme dans la tradition chinoise, que ce serait faire insulte au lecteur que de lui mâcher ce travail.

* * *

À partir des exemples pris pour points de départ de cette réflexion, on peut risquer une hypothèse.

Les « mauvais scripteurs » contemporains ne seraient pas seulement des scripteurs qui font des fautes, et qui peuvent de ce fait apprendre à les corriger. Ils montrent parfois certaines incapacités plus fondamentales à entrer dans le système de relation que nous exigeons actuellement entre scripteurs, lecteurs et relecteurs. Il se peut que, là où nous voulons voir des « infractions » aux règles du bien écrire, il y ait plutôt des convictions différentes des nôtres sur la relation entre la chose écrite et la chose lue. Ce ne serait pas la première fois que, pour l'écriture, on verrait des similitudes entre les phases du déroulement historique et les étapes individuelles de l'acquisition (12). Il serait intéressant de pouvoir vérifier cette hypothèse avec de nombreux autres exemples qui porteraient témoignage du phénomène qu'on voit dans : « Le portrait de mon papa a les cheveux chauves ».

Claire Blanche-Benveniste

(12) Voir les travaux d'Emilia Ferreiro, qui retrouve, dans les étapes de l'acquisition de l'écriture par les enfants, les phases idéographique, syllabique et alphabétique.

« Le portrait de mon papa a les cheveux chauves » 19

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ANDRÉ, Alain**, (1989) : *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris, Syros-Alternatives.
- **BLANCHE-BENVENISTE, Claire**, à paraître, « The construct of oral and written language », International Conference on "Attaining Literacy", Tilburg University, 1991, Oct.10-12, in Ludo VERHOEVEN (ed.), *Attaining functional literacy : a cross-cultural perspective*.
- **BOUTMY, Eugène** (1883) : *Dictionnaire de l'Argot des typographes, Précédé d'une Monographie du Compositeur d'Imprimerie et Suivi d'un choix de coquilles typographiques Curieuses ou Célèbres*. Paris, C. Marpon et E. Flammarion. Réédité en 1979, Paris, Les Insolites.
- **CATACH, Nina** (1968) : *L'Orthographe française à l'époque de la Renaissance (Auteurs-Imprimeurs – Ateliers d'imprimerie)*. Genève, Droz.
- **FERREIRO, Emilia** (1985) : « The Relationship between oral and written language : the children viewpoints », in M. CLARK (ed.), *New Directions in the study of reading*. Sussex-Philadelphia, Palmer Press.
- **FERREIRO, Emilia** (1988) : « L'écriture avant la lettre », in H. SINCLAIR (ed.), *La Production de notations chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- **FERREIRO, Emilia** (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*. Lyon, CRDP.
- **MARTIN, Henri-Jean et VEZIN, Jean** (1990) : *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*. Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- **MORIER, Henri** (1961) : *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- **SKARUP, Povl** (1975) : « Les Premières Zones de la Proposition en Ancien Français. Essai de syntaxe de position ». *Revue Romane*, numéro spécial 6, 1975, Études Romanes de l'Université de Copenhague.

Chapitre 2

Principes et outils d'analyse

Lectures associées à ce chapitre

- Blanche-Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C., Meziane, B. & Pazery, N. (1979): **Des grilles pour le français parlé**. In: Recherches sur le français parlé, 2, 163-206.
- Blanche-Benveniste, C. (1991): **Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains**. In: Langue française 89: L'oral dans l'écrit, 52-71.
- Blanche-Benveniste, C. (1996): **Quelques faits de syntaxe**. In: Antoine, G. & Martin, R. (éds): Histoire de la langue française 1914-1945. Paris (Édition du CNRS-INaLF), 125-147.
- Blanche-Benveniste, C. (1998): **Ponctuation et langue parlée**. In: Le Discours Psychanalytique, Revue de l'Association Freudienne, 18, La ponctuation, 73-109.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Le français au XXI^e siècle: **Quelques observations sur la grammaire**. In: G. Antoine et J. Chaurand (éds.), Le français moderne: Quels français pour demain ? Regards sur la langue d'aujourd'hui, 1, 3-15.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): **Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue**. In: Caduc, E. & Castagné, E. (org.): Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines. Actes du colloque organisé avec le soutien du programme SOCRATES à l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Paris (CID Diffusion), 113-129.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): **La complémentation verbale: petite introduction aux valences verbales**. In: Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. (eds): Travaux neuchâtelois de linguistique, 37, Approches linguistiques de la complémentation verbale: quels savoirs pour l'enseignant? Quels savoirs pour l'élève?, 47-73.

L'hypothèse de l'approche pronominale

Louvain (Belgique), 29 mars 1976

K.U. Leuven, Département Linguistick¹

1. Introduction

Je présente ici un état des recherches que nous avons menées, M. Van den Eynde et moi, depuis plusieurs années et que nous espérons poursuivre encore.

À la source de ces recherches, il y eut une hypothèse de travail, que M. Van den Eynde proposa, en 1969, et qui depuis lors résiste aux critiques et semble s'épanouir. Elle a été explorée par plusieurs travaux d'approche, par Yves Simoens, par nos groupes d'étudiants de Louvain – Levants et Pomteux – par plusieurs groupes d'étudiants à Aix, par des recherches que j'ai présentées pour le doctorat d'État en 1973. Elle a reçu l'approbation d'un certain nombre de gens dont le jugement nous importait.

La réflexion qui s'exerce dans ce travail est née d'une double interrogation.

- 1) Pour K. Van den Eynde, c'était la question de savoir si l'on pouvait appliquer les méthodes descriptives du structuralisme, qui avaient fait leur preuve en morphologie, à la syntaxe, ce qui n'avait pas été tenté de façon systématique. Dégager inductivement des unités sous-jacentes aux phénomènes observés, en établir la combinatoire, en proposer les règles. Les résultats qu'avait fournis cette analyse descriptive, son expérience dans les langues africaines lui en montrait la solidité. Il souhaitait l'asseoir sur une réflexion mieux dégagée de la pratique immédiate, et l'appliquer à la syntaxe du français – ce qui curieusement paraissait suspect – il était décidé à le tenter à contre courant des modes universitaires, s'il le fallait – et il l'a fallu, persuadé que le procès fait au structuralisme en ce domaine l'était de façon prématurée, avant qu'il n'ait fourni la phase essentielle de son développement.
- 2) En ce qui me concerne, j'avais une question à résoudre: pourquoi l'école du comparatisme français s'était-elle arrêtée court devant la syntaxe? A. Meillet, à la suite de Saussure, avait affirmé que la phrase était une unité du discours, et non de langue. Dans la description des grammaires indo-européennes, le domaine descriptible était celui des langues à cas, des zones flexionnelles riches, des systèmes de corrélation fortement marqués. Il n'est que de voir la dimension réduite des chapitres intitulés syntaxe.

¹ NA: Cette conférence a été donnée dans le cadre du programme de troisième cycle.

Il existait certes des études de syntaxe, mais dans des domaines présentés comme fragmentaires: analyse des systèmes de temps par G. Guillaume, analyse des cas et des prépositions (Hjemslev, Benveniste), mais pas une entreprise systématique – ce qui était caractéristique, c'était la difficulté à établir un modèle comparatif en syntaxe, alors qu'il était bien dégagé en phonologie et morphologie. On le voit par exemple à la lecture du questionnaire d'enquête pour la réédition des "langues du monde" de Cohen et Meillet.

La désaffection générale pour ce genre de recherches, pas plus que la critique apportée par les générativistes n'avaient réussi à me persuader que cette lacune tenait à la faiblesse du modèle d'analyse. Nous étions quelques-uns à penser – dont mon maître M. Wagner – que la bonne tentation n'était pas de récuser cet héritage, mais de l'approfondir.

Nous avons en commun une conviction héritée des pratiques descriptives: tout n'est pas descriptible dans une langue, avec la même rigueur, à un même niveau d'analyse. Tout n'est pas de l'ordre du comparable. Il est nécessaire de dégager les zones de forte grammaticalisation pour calculer les autres, il faut dégager ce que la langue contraint à faire. On doit décrire en premier les faits les plus contraignants. Dans cette perspective, toute langue est différente d'une autre, on se défiera des universaux posés à priori. On cherchera à les poser, si besoin est, par induction.

Nous avons en commun l'idée d'une sémantique sous jacente à l'interprétation des énoncés, originale pour chaque langue, et la conviction qu'il fallait la chercher en mêlant dialectiquement l'induction à partir de l'observation de faits modestes et la déduction à partir d'hypothèses de travail. Cette conviction, K. Van den Eynde la tenait de sa large expérience et de l'intuition qui y avait pris ses assises; elle me venait pour ma part de l'adhésion que je donnais aux distinctions entre langue et discours faites par G. Guillaume.

Notre collaboration a commencé par mon travail de description morphologique du verbe français, s'est poursuivie par une recherche empirique sur la syntaxe des pronoms en français et se continue dans une théorisation de l'analyse, exploitant toujours l'hypothèse de 1969.

2. L'hypothèse de l'approche pronominale

Elle propose de dégager une description systématique de la syntaxe. Il lui faut pour cela définir ce qu'on entend par description très précisément, traiter les difficultés bien connues qui se présentent. Pour cela, nous faisons une hypothèse, nous en essayons la puissance descriptive, sur un plan pratique, puis au vu des résultats nous décidons d'asseoir cette hypothèse sur une base théorique plus générale.

2.1 Problématique

Nous avons décidé, comme beaucoup d'autres, de décrire en premier lieu la syntaxe du verbe. *Décrire*, c'est-à-dire, isoler et regrouper:

- 1) Pour saisir le verbe en tant que classe, isoler ce qui fait la particularité des catégories de verbes, par opposition à l'énoncé.
- 2) Pour délimiter l'unité verbale d'un item, savoir regrouper les divers comportements syntaxiques d'unités apparemment homonymiques: n'y a-t-il qu'un verbe *servir*?

Les difficultés viennent quand on examine les phrases verbales:

- 1) Aucune garantie d'exhaustivité de ce corpus immense.
- 2) Très difficile d'isoler ce qui appartient au verbe et ce qui appartient aux propriétés des autres éléments de la phrase, en raison des problèmes *d'acceptabilité*.

Le verbe en tant que tel est à la fois un constructeur syntaxique et un élément de lexique. En tant qu'élément de lexique il entretient avec les autres éléments du lexique, des rapports de sélection, i.e. de plus ou moins grande vraisemblance, variable selon les locuteurs. On acceptera facilement (1) mais pas (2):

- | | | | |
|-----|-----------------------|-----------|--------------------|
| (1) | je tourne le volant | / | le volant tourne |
| | je tourne les pages | / | les pages tournent |
| (2) | ? je tourne le moteur | alors que | le moteur tourne |
| | ? je tourne le disque | alors que | le disque tourne |

Quelle classification non folklorique adopter pour trier dans les acceptabilités? Faudrait-il une classe pour *volant* et *pages*, une autre pour *moteur* et *disque*? Ne sera-t-on pas tenté de conclure, pour finir que l'on tourne ce que notre expérience nous enseigne être "tournable", et que dans ce cas, toute description doit être description de l'expérience.

La plupart des grammairiens ont pressenti qu'au-delà des vraisemblances de sélection qui fondent les acceptabilités, il fallait viser la grammaticalité de l'énoncé, disposer d'éléments qui fussent *neutres* au regard des sélections.

- 1) On a proposé de poser un élément catégoriel abstrait comme NP – ce qui donnerait pour notre exemple:

- (3) NP tourne NP

Mais ce NP pris axiomatiquement ne peut servir de terme concret pour tester la bonne acceptabilité des phrases verbales.

- 2) Les dictionnaires utilisent des sortes de classifieurs, *quelqu'un*, *quelque chose*, *quelque part*, ce qui est pédagogiquement utile. Mais ces pronoms indéfinis en disent trop et pas assez.

Trop: on ne peut les cumuler d'une façon naturelle dans un énoncé:

- (4) quelqu'un présente quelqu'un à quelqu'un quelque part

Ce ne sont pas de bons éléments concrets de mesure, leur cumul est d'utilisation purement métalinguistique.

Pas assez: le pluriel n'est pas possible. En face de:

- (5) quelque chose arrive
on ne peut pas avoir:
- (6) quelques choses arrivent

2.2 Hypothèse

La meilleure approximation de ces éléments "neutres" est fournie en français par les pronoms clitiques. Ils ont plusieurs avantages:

- 1) Ils forment des phrases naturelles, permettant de tester l'acceptabilité:
- (7) je le lui présente
- 2) Ils appartiennent à une zone fortement grammaticalisée, susceptible de révéler des sémantismes profonds de la langue.
- 3) Ils sont en nombre restreint et permettraient donc de faire un examen exhaustif des phrases verbales à pronoms.

On postule que, à partir de l'examen des pronoms clitiques, on peut fournir une description des relations syntaxiques verbales, projetable sur les phrases comportant verbe et lexique.

Pour soutenir cette hypothèse, il faut justifier deux démarches:

- 1) L'une d'ordre sémantique: le renversement de la relation entre pronom et lexique est justifiable. Le pronom comme source du lexique est concevable.
- 2) L'autre, méthodologique: la puissance descriptive d'une analyse qui part des pronoms est suffisante.
 - S'ils ont des contraintes, on peut les isoler, donc les mettre de côté (ordre).
 - S'ils ont des marques spécifiques (ce qu'on appelle des "listes de déclinaison") cela permet de déceler des mécanismes importants, cachés par les noms. En particulier, une différence de forme comme *le, lui, il* permettrait de poser qu'il n'y a pas de NP équivalent dans toutes les positions de la relation verbale.
 - S'ils apparaissent ridiculement peu nombreux – on en compte dix – pour rendre compte de la syntaxe verbale, ils ont une combinatoire assez riche pour y suffire.

2.2.1 Les pronoms sources du lexique

On répondra d'abord à la première justification : les pronoms sources du lexique.

Une réponse traditionnelle existe depuis longtemps, celle qui traite les pronoms, dans les différentes langues, comme des classifieurs, des têtes de listes lexicales. Par exemple dans les trois énoncés:

- (8) les pies jacassent
- (9) les filles jacassent
- (10) elles jacassent

Le terme *elles* peut être conçu comme le nom générique de toutes les jacasseuses possibles. C'est le terme le moins chargé de sélections, celui qui engage le moins la vraisemblance, la vraisemblance se décidant au niveau des spécifications lexicales.

L'autre qui l'est moins: le pronom comme révélateur des unités syntaxiques. Entre les *pies jacassent* et *elles jacassent*, il y a une relation qui se retrouve dans *je déteste les pies / je les déteste / je déteste celles-ci*: nous l'appelons la relation de proportionnalité. *Elles jacassent* représente une unité qui se retrouve identique à travers les manifestations diverses du sujet *les pies, qui, etc...* *les* représente une autre unité. La relation de proportionnalité relie les différentes manifestations d'un même terme de la relation verbale, et par là l'identifie.

Aussi nous disons que la relation P se trouve entre les exemples 11 et 12, mais pas pour 13 et 14:

- (11) elle a les clefs, elle les a
- (12) elle a sa nouvelle voiture qui fait vrrm vrm, elle l'a
- (13) elle a les yeux bleus / elle les a
- (14) elle a sa sœur qui est malade / elle l'a

du moins pas pour l'interprétation usuelle la plus disponible. La relation de proportionnalité se fait pour 13 avec un autre dispositif.

Les éléments qui n'ont pas de proportionnalité ne sont pas des termes de la construction verbale:

- (15) elle prend la mouche / *elle la prend
- (16) je lui en veux / *je veux à Marie de ça

Cette proportion permet d'écarter les énoncés qui ne sont pas directement descriptibles dans la zone de grammaticalité envisagée.

On pourrait nous objecter que nous négligeons le rôle de "substitut" des pronoms dans l'énoncé. Soit par exemple:

- (17) je déteste les pies parce qu'elles jacassent

Il est certain que *les* est "mis pour" *les pies* dans l'interprétation que nous en faisons. Mais, outre que cette interprétation de coréférence n'est jamais obligatoire:

- (18) (je suis au milieu des gens qui parlent et on passe des disques)
je déteste les disques dans ces conditions parce qu'elles jacassent

on doit admettre que cette coréférence, lorsqu'elle se manifeste, se fait entre *les* et un élément quelconque du lexique, compte tenu de la vraisemblance:

(19) je déteste les ----- parce qu'elles jacassent

On peut montrer que ces effets possibles de coréférence sont descriptibles au simple niveau de l'énoncé, sans remettre en cause cette idée que, en langue, les pronoms peuvent être pris comme source (du pronom au lexique). Nous parlerons de processus de lexicalisation.

2.2.2 Puissance descriptive des pronoms

Pour exposer la puissance descriptive des pronoms, je ferai état des méthodes par lesquelles nous les avons traités et de quelques résultats auxquels nous sommes parvenus en français.

1) On pose axiomatiquement des traits qui permettent d'analyser les clitiques. Ces traits sont syntactico-sémantiques. Ce sont des éléments primitifs.

Le trait (+personnel) caractérise les formes *je me moi, tu te toi*, formes des locuteurs, sur lesquelles un consensus chez les linguistes semble exister. Le trait (+locatif) caractérise le *là*. Le trait (place 0, 1, 2, 3) caractérise les formes *il, le, lui, en*.

Aucune interprétation discursive ne peut changer l'identification de ces traits. Ce serait le cas pour les traits comme (+humain), ou (+concret), discernés sur le lexique. Par exemple:

(20) Mozart était un enfant charmant / on joue du Mozart

Il est difficile d'attacher le trait (+humain) sur un item formel stable. De même:

(21) mon beau frère est en vacances / il deviendra mon beau frère
je suis en vacances / il deviendra moi* (proche métalinguistique)
il joue Napoléon dans tous les films / il joue toi...

On dégage d'autres traits qui demanderaient une trop longue analyse pour être exposés ici: le *ça*, le *comme ça*.

2) On pose méthodologiquement l'existence de paradigmes de pronoms, caractérisés par les traits des éléments qui les constituent.

Dans *je lui en parle*, l'ensemble des éléments en 1^{ère} place, en 2^e place, est caractérisé par le fait qu'y figure nécessairement le trait (+personnel). Exhaustivement la liste des éléments en place *lui* sont *lui leur me te nous vous (se si on change le je)*. *Lui* est un "frère paradigmatique" des + personnels. On se fonde ici sur la notion Hjemlevienne de présupposition.

Dans tous les emplois possibles, *lui* clitique implique *me*, (+personnel), l'inverse n'étant pas vrai (il me dévisage / *il lui dévisage). Les verbes *lui parler, nuire, obéir* sont caractéristiques de (+personnel):

(22) y remédier, (- personnel)

(23) y, lui appartenir (à la fois: + personnel et - personnel)

On pose méthodologiquement une distinction entre les éléments représentés par les clitiques et les autres.

Ainsi un verbe comme *penser à lui, tenir à lui* a un élément *à lui* qu'on pourrait dire frère paradigmatique des + personnels (il présuppose toujours *à moi*). Mais il n'est pas clitique, et il présuppose toujours un *y* clitique, l'inverse n'étant pas vrai:

(24) il y remédie / *il lui remédie

On l'appellera (+personnel secondaire) en raison de cette dépendance.

La distinction n'est pas apparente au niveau lexical:

(25) je pense à mon voisin

(26) je parle à mon voisin

les exemples (25) et (26) paraissent semblables. La distinction est cependant fondamentale, seuls les personnels primaires ont un réfléchi:

(27) ils se parlent / *ils se pensent

Elle est interprétable sémantiquement. Elle permet de prévoir des emplois métaphoriques. Sur une forme standard "il y remédie" on peut élargir "il remédie *à lui*" mais pas "il *lui* remédie".

3) Un des résultats que l'on peut fournir:

- le classement des verbes par paradigmes d'éléments
- des propriétés rattachées à ces éléments, prévues au niveau des clitiques, vérifiés au niveau du lexique
- l'explication de certains effets d'interaction et de réinterprétation.

Un exemple de cette dernière rubrique. L'analyse permet de prévoir les réponses aux questions suivantes. Si on a:

(28) a) je les lui ramène / b) je les ramène à lui

Qu'est-ce qui est le plus probable comme lexicalisation de *les*: *les ennuis*, ou *les amis*?

Mêmes questions pour:

(29) a) on va lui en attirer / b) on va en attirer à lui

(30) a) on les lui compare / b) on les compare à lui

(31) a) on les lui soumettra / b) on les soumettra à lui

Les réponses sont stables. En a: *les ennuis, les avantages, les idées*. En b: *les amis, les gens*. Une distinction se dessine entre des éléments plutôt (-humain) en a, plutôt (+humain) en b.

On peut les prévoir à partir d'analyse en traits (+/- personnel), en utilisant une règle propre aux clitiques. Une phrase comme "je me présente à lui" est le résultat d'une règle d'incompatibilité entre des clitiques (+personnel). On pose structurellement deux compléments (analogues à direct et indirect de la tradition):

	direct	indirect	
(32)	je le	lui	présente
(33)	je me	lui	présente

Si les deux compléments sont (+personnel), le 2^e est éjecté sous forme *à lui*. Corrélativement, un effet de réinterprétation se déclenche. Si on a une forme *à lui*, il y a une tendance, non une obligation, à interpréter la forme clitique *le* comme ayant une force éjectante du genre (+personnel), lexicalement du genre (+humain).

L'interprétation est surtout forte dans l'autre sens:

(34) on va les lui attirer

Si *les+lui* coexiste, c'est qu'il y a un seul élément (+personnel). *Les* ambigu, paraissant dans des paradigmes (+/- personnel), sera ici fixé dans le sens du (- personnel).

Le fait de disposer avec les pronoms de corpus restreints nous permet par ailleurs de dégager des relations de type transformationnel à valeur exhaustive, et de les faire contraster avec des processus plus aléatoires, qui n'existent que lorsque les bonnes conditions lexicales sont réunies.

(35) Jean est malade / la maladie de Jean

(36) Jean est couché / ? le coucher de Jean

en face de:

(37) cela étonne Jean / Jean s'en étonne
/ Jean en est étonné

garantie au niveau pronominal par:

(38) je me étonne / je m'en étonne
ça me étonne / j'en suis étonné

3. La construction théorique

- 1) On pose que l'unité d'énoncé syntaxique est constituée par une relation entre l'élément constructeur et les termes qu'il construit.
- 2) Le constructeur le plus aisé à décrire en français est le verbe. Le verbe est à la fois constructeur et terme de la relation. Dans *je galope* il y a un constructeur verbal qui établit une relation entre *je* et le radical *galop-*.
- 3) Les termes de cette relation sont des complexes de traits.
- 4) Plusieurs formulations sont possibles pour une même relation; elles se différencient par des modifications sur les complexes de traits (cf. *je*

m'en étonne). Ceci représenterait une partie de ce qu'on a appelé Transformations.

- 5) L'ensemble des formulations définit le verbe et ses constructions nucléaires. Le verbe peut s'adjoindre des constructions non nucléaires, caractérisées par le fait qu'elles ne sont pas concernées par les variations de formulations.
- 6) La représentation des termes se fait selon les catégories de la langue: clitiques, pronoms autonomes, formes en qu-, éléments lexicaux, éléments verbaux. Ces représentations représenteraient une partie de ce qu'on appelle Transformations.
- 7) Ne sont des termes que les éléments qui figurent dans plusieurs catégories clitiques et noms, liés par la relation de proportionnalité. Les autres sont figés.
- 8) Les relations posées pour un terme dans une catégorie sont valables pour toutes les catégories qui représentent ce terme. Pratiquement les pronoms clitiques sont la catégorie la plus aisée à décrire pour y placer les relations (en raison de son caractère restreint et de sa forte grammaticalisation).
- 9) Les constructions verbales sont soumises à des opérations: redondance, clivage, extraction, nominalisation par relatives. Ces opérations représentent une partie de ce qu'on appelle Transformations.
- 10) L'unité de phrase est une unité discursive, aléatoire.
- 11) Il y a deux types de sémantique:
 - l'une, imposée aux locuteurs, hors d'atteinte de l'observation directe; elle se situe au niveau de ce que G. Guillaume appelait le niveau de la langue, ou du système. Celle de la grammaticalité.
 - l'autre, lexicale (pragmatique) partiellement déterminée par l'expérience des groupes de locuteurs. C'est celle qui fait les relations de sélection, les vraisemblances. C'est celle de l'acceptabilité.
- 12) Toute tentative de description de cette 2^e sémantique exige qu'on s'appuie sur les bases de la 1^{ère}.

De la nécessité de commencer l'étude de la syntaxe par le verbe et non par la phrase: de la nécessité d'étudier les constructions verbales avec des classifieurs

Louvain (Belgique), 25 avril 1977

K.U. Leuven, Département Linguistick¹

1. L'unité d'étude de la syntaxe, niveau de la langue et du discours

On connaît les difficultés attachées à l'unité de "phrase", de par son ambiguïté.

D'une part nous sommes habitués à la considérer comme une donnée intuitive du discours: ce qui dans le discours forme un morceau d'énoncé construit autonome. Le construit est un donné intuitif sur lequel on peut obtenir un consensus:

- (1) a. il a ouvert les bouteilles de gaz et puis je sais pas ce qui s'est passé (MFM, A 69-2)
b. tout droit à gauche et à droite
c. des haricots jamais
d. lundi lavage mardi repassage mercredi repos²

L'autonomie, est une notion fuyante, souvent estimée d'après des habitudes graphiques de ponctuation or on sait qu'il est aisé de déplacer les limites de la phrase en déplaçant un point:

- (2) et le 31 décembre j'ai été expulsée avec la force de l'ordre
et le 31 décembre j'ai été expulsée. Avec la force de l'ordre.

L'entreprise qui consisterait à faire l'inventaire des "phrases" possibles à ce niveau serait aberrante, particulièrement à l'oral:

- (3) le but du club c'est d'avoir une équipe qui sert de fanion n'est-ce pas qui représente la société et d'autres équipes qui jouent au football pour essayer de venir en cas les suppléer pour arriver pour s'amuser d'accord nous faisons les sacrifices que nous voulons mais il ne faudrait pas il ne faudrait pas qu'il y ait ce mauvais esprit

D'autre part, la phrase est une unité de grammaire, que l'on pose comme devant être analysable en termes de catégories grammaticales: noms, verbes..., et de relations grammaticales. Or ce qui fait phrase au niveau du discours dans la première acception n'est pas nécessairement constitué de façon descriptible en termes de catégories et relations grammaticales: il y

¹ NA: Cette conférence a été donnée dans le cadre du programme de troisième cycle joint à la fin du texte.

² NA: Tous les exemples de ce manuscrit constituaient un exemplier dactylographié auquel été jointe la bibliographie.

a des phrases sans verbe, des phrases à verbe sans sujet (à l'impératif) et des énoncés construits autonomes qui peuvent être constitués de deux interjections.

Le concept de "phrase canonique" vise à résoudre cette antinomie. On ne peut le faire qu'en "transcendant" les catégories grammaticales et en instituant une unité qui peut se manifester, quelles que soient les catégories mises en jeu, comme la réalisation d'un rapport fondamental qui échappe à la catégorisation grammaticale (le rapport de jugement de la grammaire générale, le rapport prédicatif, l'assertion, etc.)

Si l'on cherche à fonder une syntaxe de type distributionnel, qui serait le prolongement de la morphophonologie, on devra se fonder sur les régularités attestées par les catégories grammaticales: l'unité syntaxique fondamentale devra être calculée par rapport à des catégories attestées en morphologie. Or il n'existe pas, en français du moins, de réalisation morphologique caractéristique de la phrase.

Nous choisissons de poser comme première unité d'analyse syntaxique le verbe et non la phrase; le verbe sera considéré comme une unité de construction syntaxique fondamentale; le verbe construit ensemble des éléments de l'énoncé. Ces constructions se manifestent évidemment dans des phrases, mais ces phrases ne forment pas des unités descriptibles en termes grammaticaux (sauf celles qui sont constituées uniquement par une construction verbale). Nous passerons donc directement du verbe à l'énoncé, sans poser une unité intermédiaire. Nous serons amenés à rendre compte de ce qu'on appelle traditionnellement la "phrase minimale", dans la mesure où elle est constituée par un verbe.

Nous envisageons d'étudier dans d'autres étapes les syntaxes non-verbales. Mais dans la perspective où nous nous plaçons, il paraît essentiel de commencer par le verbe qui représente, en français, une catégorie où la morphologie est révélatrice.

2. Grammaire et lexique

Pour une bonne part, la bonne forme des énoncés est déterminée par des sélections lexicales convenables. Une forte vraisemblance de rencontre entre éléments lexicaux donne un énoncé compréhensible, quelles que soient les catégories grammaticales mises en jeu; dans une simple énumération, l'effet de construit est nettement supérieur s'il s'agit d'éléments du lexique organisés selon une bonne vraisemblance que selon une faible vraisemblance; on comparera sur ce point les énoncés (4) et (5).

(4) le père la mère les enfants

(5) les nuages les adjectifs la confiture

Les énoncés construits avec des verbes sont tributaires de ces effets de vraisemblance, comme les autres. Ainsi chacun s'accordera à trouver que (6a) est un meilleur énoncé que (6b):

- (6) a. le gouvernement recense les habitants
b. l'étagère recense le sel
c. l'étagère recense boire

Dans les énoncés verbaux comme dans les autres les termes lexicaux sont repliés entre eux par la connaissance préalable que nous avons de la liste lexicale à laquelle ils appartiennent. La taxinomie des jours de la semaine, en (1d), est une connaissance culturelle, supposée acquise par les locuteurs français adulte, qui structure l'énoncé. D'autres taxinomies, moins largement partagées fournissent des organisations évidentes pour certains locuteurs, opaques pour d'autres, comme en (7a):

- (7) a. L'inversion du champ appliqué donne des monodomains d'orientation symétrique par rapport à la normale aux couches. (courrier du CNRS, janvier 1976, p.52)
b. elle en donne de symétriques par rapport à ça

Il s'agit de connaissances culturelles, d'expérience et de savoirs divers, non-communes à tous, changeantes. Si la syntaxe de la langue dépendait de ce type d'organisations, les locuteurs seraient liés par la connaissance préalable du lexique et ne pourraient sans doute pas communiquer en dehors des réseaux lexicaux qui leur seraient connus, ni acquérir des connaissances nouvelles. De toute façon on doit convenir qu'il paraît impossible de donner une description systématique de ces réseaux de vraisemblance lexicale. Z. Harris avait proposé une procédure intéressante qui consistait à tenir compte non pas directement de l'acceptabilité lexicale, mais des échelles relatives d'acceptabilité. On aurait une sorte de consensus parmi les locuteurs pour classer (8a) comme meilleur que (8b) et que (8c):

- (8) a. Il dévisage ses voisins
b. il dévisage le mur
c. il dévisage ses fraises

L'important est qu'on retrouverait la même échelle dans "ses voisins se sont laissés dévisager", etc.

Mais la notion d'une "échelle d'acceptabilité", pour séduisante qu'elle soit, se révèle difficile à manier dans la pratique; de plus elle tendrait à instaurer des différences fondamentales entre les locuteurs qui, par connaissance technique d'un domaine, vont mettre très haut dans l'échelle des exemples comme (9):

- (9) cramer une soierie
cet oiseau n'enduit pas bien
flotter des billes de bois (Dictionnaire J.P. Caput)

et ceux qui vont les placer très bas.

Or il nous semble que, au-delà des connaissances lexicales individuelles, la connaissance de la syntaxe de la langue est commune aux locuteurs. Un verbe comme *recenser* donnera des effets de construit dans une suite "a recense b", quelle que soit la nature lexicale de a et de b, comme en (6a) et (6b); comme le montre (6c) "l'étagère recense boire", c'est la catégorie grammaticale à laquelle appartient l'élément qui importe, et non son sens. Nous avons donc besoin de décrire les éléments construits par le verbe en fonction des catégories instituées par la langue, et non en fonction des sens lexicaux. Nous avons besoin de disposer de classifieurs du lexique. Comme on le remarque en confrontant les exemples de (7a) et (7b), les pronoms clitiques du français fournissent de bonnes approximations de ces classifieurs et en ce qui concerne le sens perçu dans l'énoncé, on peut dire que en (7b), lorsqu'on a écarté le lexique, d'une certaine façon l'énoncé a plus de sens.

3. Des classifieurs pour les constructions verbales

La notion de classifieur est couramment utilisée pour la description de certaines langues et nous nous sommes tout particulièrement intéressés à l'utilisation syntaxique qu'en fait Whiteley pour le Swahili, G. Guillaume pour le basque. En français, les pronoms clitiques nous semblent pouvoir être utilisés d'une façon analogue pour déceler les unités de construction verbale, et pour fonder une analyse en constituants.

La propriété fondamentale qui nous les fait choisir comme classifieurs réside en ce que nous appelons la "relation de proportionnalité". Il existe, entre les phrases pronominales et les phrases lexicales avec lesquelles elles peuvent être mises en rapport, une relation constante de proportionnalité, comme dans les couples suivants (10) où l'on peut dire que:

- (10) il mange du pain / il en mange³
 il regarde sa montre / il la regarde
 je parle à mes enfants / je leur parle
 il recense la population / il la recense

Nous tenons que cette relation, qui rencontre le consensus des locuteurs, est un élément fondamental de l'analyse, aussi important que la relation syntagmatique ou que la relation paradigmatique.

Les pronoms clitiques permettent de saisir la construction verbale sans les inconvénients des problèmes de sélection lexicale et cependant, par la relation de proportionnalité, ils établissent le lien avec toutes les réalisations lexicales possibles. Dans un énoncé constitué par un verbe et l'ensemble des pronoms clitiques avec lesquels ils peuvent se construire

³ NA: Nous noterons cette relation de proportionnalité par une barre oblique (/) alors que dans l'exemplier elle apparaît comme la barre d'une fraction avec en numérateur la construction avec lexique et en dénominateur la construction avec pronoms.

(énoncé que nous nommons "phrase pronominale"), le seul lexème est le verbe. Les pronoms clitiques ont une autre sorte de sens que le sens lexical: ce sens très général, qui apparaît dans "il en mange" pour *il* et pour *en*, non lié aux bonnes vraisemblances du lexique, nous semble pouvoir révéler la relation de sens fondamentale qui est en œuvre dans la construction, et qui est tout autant sémantique que grammaticale. Il s'exerce, entre le lexème verbal et les clitiques, une sorte très particulière de sélection. Il y a mauvaise sélection dans:

(11) * j'en existe, je lui pense, ça me devient

qui nous paraît liée à une connaissance préalable de la langue et non à une connaissance préalable du monde. Nous pensons qu'il est envisageable de décrire ces sortes de sélection, d'une part parce que les clitiques sont en nombre restreint, d'autre part parce qu'ils ont un marquage morphologique beaucoup plus diversifié que les noms – un reste de déclinaison, comme disent les ouvrages scolaires – et qu'à ce titre ils révèlent des sélections de langue que les noms ne marquent pas. De par la relation de proportionnalité, nous pouvons nous autoriser à projeter sur les phrases lexicales les organisations que nous aurons trouvées sur les phrases pronominales.

Une longue tradition a fait orienter la relation dans le sens qui va du lexique aux pronoms, le nom lexical étant posé comme une donnée primitive et le pronom comme une réduction de cette donnée. Ce n'est que récemment que les inconvénients de cette approche ont été dénoncés par certains auteurs. Mais il existe une autre tradition, dont témoigne par exemple Scaliger, qui faisait des pronoms les éléments fondamentaux de la langue, de par leur sens très général. Certains philosophes du langage comme Quine leur octroie le rôle de "basic media of reference", les opposant par là au "meaning" des noms lexicaux.

Nous essaierons de montrer dans le détail comment certaines objections traditionnelles présentées contre la priorité du pronom peuvent être surmontées, particulièrement en français. Il s'agit essentiellement de deux objections.

Selon l'une, les pronoms clitiques auraient des restrictions trop spécifiques, qui ne se retrouveraient nulle part ailleurs, par exemple pour l'ordre et la cooccurrence. Il est vrai que les règles d'ordre qui interdisent:

(12) * il lui le donne, tu le me donnes, il te me présente

ne se retrouvent pas dans les noms: "il le donne à Pierre", "il me présente à quelqu'un". Mais nous pensons qu'il est possible de dégager une grammaire spécifique des clitiques, sans relation avec celle des noms et qui, une fois dégagée, rendra compte du fait qu'il s'agit bien d'une catégorie grammaticale particulière et non de classificateurs abstraits, et qui,

une fois écartée, permettra de voir le fonctionnement des unités que révèle le clitique.

L'autre objection vise le sens trop spécifique des clitics, le fait que si l'on attribuait un sens différent à *lui* et à *à lui*, dans:

- (13) il lui parle
 il pense à lui
 il parle à son voisin – il pense à son voisin

on ne retrouverait pas cette différence de sens dans la construction avec des noms "il parle à son voisin, il pense à son voisin". Nous pensons au contraire que la distinction est fondamentale et que c'est le nom qui la masque. Cette distinction est liée à plusieurs propriétés syntaxiques qui apparaissent dans:

- (14) il lui parle – ils se parlent
 il pense à lui – * ils se pensent
 il lui parle de partir – * il pense à lui de partir

La différence entre *lui* et *à lui* nous servira de base pour l'établissement du trait "+/- individuel", qui nous semble bien préférable à celui de "+/- humain", que l'on a tiré de l'examen du lexique.

Enfin, commencer la description par les clitics considérés comme classifieurs a l'avantage d'être une tâche pratique envisageable, contrôlable sur des critères morphologiques. On mesurera l'intérêt de la description au nombre de faits qu'elle permettra de décrire commodément.

4. La méthode

Comme en morphophonologie, nous chercherons à dégager une analyse en forme de traits, qui permettent de libeller la relation entre le verbe et les termes qu'il construit. Nous procédons avec des analyses distributionnelles, des notions de paradigmes, de syntagmes et de double niveau (celui des réalisations et celui des formes sous-jacentes).

4.1 Les paradigmes

On appellera paradigme de clitics l'ensemble des clitics qui commutent auprès d'un même verbe. Par exemple le verbe *voir* a un paradigme très étendu qui comporte entre *il* et *voit*, la possibilité de:

- (15) il / me te nous vous se le la les en / voit

rebeller a un paradigme qui est un sous-ensemble de celui-ci:

- (16) / me te nous vous se / rebeller

le verbe *appartenir* offre un autre ensemble de formes et *remédier* présente un sous-ensemble de celui-ci, *y*:

- (17) elle / me te nous vous se lui leur y / appartient
 (18) elle / y / remédie

Par commodité, on désignera ces différents paradigmes d'après l'ordre dans lequel ils se manifestent, sous la forme la plus différenciée morphologiquement: on parlera de P1 pour ceux qui sont du type *le* et P2 pour ceux qui sont du type *lui*; on aurait P3 pour le verbe arracher: *me, te, nous, vous, se, lui, leur, en*, série qui comporte *lui* et *en*, mais pas *le*:

(19) elle / me te nous vous se lui leur en / arrache (un morceau)

Dans ces paradigmes, on constate des solidarités constantes. Quel que soit le verbe, *nous* et *vous* sont toujours solidaires: il n'y a pas de verbe qui accepterait une forme et refuserait l'autre; cette sorte de solidarité n'est donc pas caractéristique d'un groupe de verbes. En revanche, la solidarité entre *le* et *me* dans un paradigme de P1 est caractéristique de certains verbes.

Nous dirons qu'un paradigme qui comporte *me, te, nous, vous* est affecté du trait "+personnel"; nous entendons par là qu'il comporte l'occurrence de *me*, qui peut être considéré comme le nom de la personne du locuteur. Le verbe *devenir* est dépourvu du trait "+personnel", ce qui signifie, qu'on ne peut le construire avec la forme *me*, ni avec les autres qui en sont solidaires. Au niveau lexical, on devra tenir compte du fait que "il est devenu quelqu'un" ne peut être affecté du trait "+personnel".

Les relations de dépendance permettent de hiérarchiser les traits. Ainsi en comparant les quatre verbes *plaire, remédier, appartenir* et *renoncer*.

(20)	lui appartenir	y appartenir	y renoncer,	renoncer à lui
(21)	-----		y remédier	y remédier-----
(22)	lui plaire	-----	-----	? à lui

on voit qu'il y a deux paradigmes maximum, *lui, y* pour "appartenir", et *y, à lui*, pour "renoncer". On constate qu'il y a des verbes qui ont un sous-ensemble, *lui*, du premier, comme "plaire", ou un autre sous-ensemble, *y*, comme "remédier". Pour le second, il y a un sous-ensemble, *y*, mais aucun sous-ensemble *à lui*: il n'existe aucun verbe qui aurait *à lui* et qui n'aurait pas *y*. Dans une certaine mesure, *à lui* est un "+personnel", puisqu'il est toujours solidaire de la forme *à moi*. Mais en ce cas, on doit dire que l'apparition de ce *à lui* non-clitique est toujours subordonné à l'apparition de *y*, non-personnel. On parlera de "personnel secondaire", indiquant par là qu'il est dépendant d'un non-personnel; on l'opposera à la forme *lui*, qui n'a pas cette dépendance et qui de ce fait sera désignée comme "personnel primaire". Cette hiérarchisation, qui nous paraît importante, est masquée dans le lexique.

4.2 Les constructions

On appellera construction du verbe l'ensemble formé par le verbe et ses paradigmes, soit pour *rapprocher*:

(23) / me te nous vous le la les en se / + / en de lui / rapprocher

On ne tiendra pas compte, pour l'établissement de ces constructions, des restrictions purement pronominales qui interdisent la rencontre effective de *me+lui*, mais qui n'interdisent pas leur réalisation indépendante.

On parviendra ainsi à définir la construction d'un verbe en mentionnant les paradigmes P1, P2 ou P3 qu'il comporte, avec la constitution en traits de ces paradigmes, par exemple:

- | | | |
|----------------|------------------------------------|------------|
| (24) raffoler: | P0 (+ pers) | P3 (+pers) |
| | j'en raffole, je raffole de lui | |
| exclut: | *ça raffole de lui, *je me raffole | |

Un même verbe se trouvant avoir plusieurs constructions possibles, on considèrera ces constructions comme autant de formulations de la relation entre verbe constructeur et éléments construits: on appellera "groupe de formulations" l'ensemble apparaissant pour un même verbe, et on s'intéressera au problème des relations existant entre ces formulations, pour essayer d'y trouver des caractéristiques de description.

5. Conclusion

Nous avons conscience, en travaillant dans le cadre de l'approche pronominale, de continuer une tradition ancienne; à la fois celle de la morphologie américaine, et pour ce qui est de la syntaxe, la tradition de la grammaire comparée. Il est en effet frappant de voir, dans les grands ouvrages comme le Meillet-Vendryes, consacré à la grammaire comparée des langues indo-européennes, la longueur relativement très petite du chapitre intitulé "syntaxe": c'est que, travaillant sur des langues à flexion riche, ces grammairiens avaient épuisé dans le chapitre de la morphologie la presque totalité des observations de type distributionnel qu'ils pouvaient faire sur la construction verbale avec des garanties formelles. Sorti de là, avait coutume de dire Meillet, la phrase n'est pas un fait de discours mais un fait de langue.

Par ailleurs, nous nous efforçons de donner corps à une analyse en constituants immédiats qui n'a pas eu historiquement le développement que l'on aurait pu souhaiter, en partie croyons-nous, parce qu'elle cherchait son unité supérieure dans la phrase et non dans le verbe.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1975): Recherche en vue d'une théorie de la grammaire française: essai d'application à la syntaxe des pronoms. Paris (Champion, thèse d'État).
- Chomsky, N. (1975): The Amherst Lectures. Paris (Documents linguistiques, DRL, U. Paris VII).
- Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (1977): Recherches sur le français parlé. Publications de l'Université de Provence⁴.
- Guillaume, G. (1971): Leçons de linguistique (1948-1949) Volume 1. Québec-Paris (Presses de l'Université Laval-Klincksieck).
- Quine, W.V. (1953): From a logical Point of View. Harvard (Harvard University Press).
- Stefanini, J. (1976): Jules César Scaliger et son *De causis linguae latinae*. In: Parret, H. (éd.): History of Linguistic Thought and Contemporary Linguistics. Berlin-New York (De Gruyter), 317-330.
- Van den Eynde, K. & Blanche-Benveniste, C. (1977): Syntaxe et mécanismes descriptifs: Présentation de l'approche pronominale. In: Les Cahiers de Lexicologie (à paraître)⁵.
- Whiteley, W.H. (1961): Some Problems of the Syntax of Sentences in a Bantu Language of East Africa. In: *Lingua*, IX, 148-174.

⁴ NA: Ce fut le premier numéro de la revue. Dix-sept autres suivront.

⁵ NA: L'article paraîtra en 1978.

Programme de troisième cycle

K.U. Leuven

Departement Linguïstiek, derde cyclus-programma.

In het kader van zijn derde cyclus-programma 1976-77 richt het departement Linguïstiek een cyclus van 6 voordrachten in, gewijd aan problemen van descriptieve syntaxis, onder de leiding van Prof. Dr. Cl. BLANCHE-BENVENISTE (Université de Provence, Centre d'Aix).

Maandag 25 april, 14-15.30 u en 16-17.30 u.

Une méthode d'approche fondée sur l'analyse distributionnelle appliquée aux zones les plus fortement grammaticalisées de la langue: l'approche pronominale.

- (1) Introduction générale. Nécessité de commencer l'étude de la syntaxe par le verbe et non par la phrase; nécessité d'étudier les constructions verbales avec des classificateurs.
- (2) Le problème des groupes de formulation des verbes. Comment apparier les diverses constructions verbales.

Dinsdag 26 april, 14-15.30 u en 16-17.30 u.

Les traits syntactico-sémantiques imposés par la langue.

- (3) A quoi se réduit ce qu'on appelle passif en français.
- (4) Une critique du trait d'analyse en +/- humain; argumentation en faveur d'un trait syntactico-sémantique: +/- individuel.

Woensdag 27 april, 14-15.30 u en 16-17.30 u.

Un objectif de description: la langue parlée. Constructions syntaxiques et constructions discursives.

- (5) L'approche pronominale et la construction binaire (du type "Mon père, ça va", "Ces gens-là, les problèmes du couple n'ont pas d'importance") dans l'analyse des énoncés enregistrés à Aix. (Thèse de 3ième cycle de J. Deulofeu)
- (6) Problème des mécanismes récurrents dans les énoncés: la question des limites entre régularité syntaxique et rhétorique.

De zittingen hebben plaats in de Nieuwbouw Fakulteit Wijsbegeerte en Letteren, Blijde Inkonststraat, 21, lokaal
De voertaal is Frans en Engels.

Alle belangstellenden zijn welkom.

Des grilles pour écrire le français parlé¹

Rouen (France), 20 novembre 1978

Université de Rouen

1. Introduction

Une fois les enregistrements de français parlé transcrits, linéairement et sans ponctuation, une présentation reste à trouver pour les rendre lisibles. Les grilles sont un procédé de présentation visuelle, qui tient compte des spécificités du texte oral (de quelques unes, du moins).

Nos transcriptions de français parlé sont, dans un premier temps, écrites comme du "français" écrit, sur des lignes suivies étalées sur des pages suivies, sans ponctuation toutefois. Cela constitue pour nous un matériel de travail pour observer des faits de grammaire.

Il est évident que ces textes ne sont pas *lisibles*, dans cet état, au sens où devraient être tant soit peu lisibles des textes de français écrit. Voici un exemple:

- (1) alors c'est c'est un noir en plus de ça tu vois alors il y a le problème raciste et tout et tout tu as envie de il te fait un peu peine alors tu le vois courir là il il est beau lui et il est beau quand il court (A.G.5.39/20-24)

On peut penser que cela est dû en partie à l'appauvrissement que subit le texte oral quand on le prive des caractéristiques de prononciation, des intonations et des gestes qui l'accompagnent. Et cela est certes important; sur cet appauvrissement, aucun truquage de présentation ne peut vraiment apporter de solution. Mais il y a un autre obstacle: nos habitudes de lecture ne nous préparent pas à suivre l'organisation très particulière des textes oraux; adopter une disposition linéaire, c'est faire comme s'il n'y avait aucune différence d'organisation entre l'écrit et l'oral. L'oral ainsi écrit en pâtit au point que son infériorité par rapport à l'écrit "écrit" paraît flagrante: tous les obstacles à la lecture risquent d'être interprétés comme des déficiences d'organisation, des troubles de la "performance", des ratés, des approximations bancales de textes faits pour être écrits linéairement.

Notre premier souci a été d'ordre pratique: fournir une présentation visuelle de ces transcriptions qui permette d'en suivre le déroulement de façon plus aisée. Nous en sommes arrivés à les disposer presque comme des strophes, avec des unités qui ressemblent à des sortes de mètres

¹ NA: Ce manuscrit a servi de base à l'article collectif publié en 1979 dans *Recherches sur le français parlé*, n°2. Comme l'exemplaire a disparu, certains exemples manquants ont été empruntés à l'article de 1979.

d'une prosodie très particulière. Ce faisant, nous avons dégagé quelques-unes des particularités des textes parlés, qui les rendent irréductibles à des textes écrits linéairement. Nous avons essayé de codifier ces dispositions graphiques afin de pouvoir les généraliser à un grand ensemble de textes.

Nous n'avons pas cherché à faire une analyse de discours, qui s'attacherait à dégager le déroulement de tel ou tel texte particulier, mais à fournir des grilles pour une présentation visuelle des textes de français parlé, qui soit autre chose que de simples aménagements de la disposition linéaire.

La mise au point de ces grilles nous a menés plus loin que la simple préoccupation pratique de départ: nous avons tous été étonnés de découvrir dans ces textes des compositions riches et complexes, et d'une régularité frappante; si bien que nous avons estimé utile de dégager un concept, celui de "configurations", pour désigner ces organisations du discours parlé, qui se situent au-delà de la grammaire (au sens strict où nous l'entendons); l'intérêt de ces configurations dans les textes les plus divers, nous paraît être au moins aussi important à considérer que l'intérêt stylistique des textes écrits les plus élaborés.

2. Justification des grilles

Les grilles doivent rendre compte de certaines caractéristiques du texte oral, que ne connaît pas le texte écrit; nous en avons dégagé quelques unes: les bribes, les tenues en mémoire, les symétries, les rythmes.

2.1 *Les bribes*

Les textes ne donnent pas toujours d'un seul tenant les séquences complètes: ils présentent des fragments de séquences qu'il faut, pour la lisibilité, rapporter aux ensembles auxquels ils appartiennent.² Par exemple:

- (2) ils ont des appareils pour pour vraiment pour savoir d'où ça vient pour déterminer vraiment la cause (J.D.3)

Nous disposons les bribes de façon à pouvoir les aligner sous les endroits où elles prennent place dans la séquence maximale:

ils ont des appareils	pour			
	pour	vraiment		
	pour savoir		d'où ça vient	
	pour déterminer	vraiment	la cause	
il y a des appareils				

² L'analyse des bribes a été commencée dans deux mémoires de maîtrise à Aix-en-Provence, l'un dû à Louissette Emirkanian (Les ratés de la communication), et l'autre par Christine Leroy.

- (3) ils ont tous le droit de venir hein c'est parce qu'on a le droit de venir hé c'est tout on a le droit on se le droit de venir (C.L.)

ils ont	tous le droit de venir hein
c'est parce qu'on a	le droit de venir hé
on a	le droit
on se	le droit de venir

Dans le premier exemple, un seul locuteur parle, dans le deuxième il y en a deux (le changement est à la troisième ligne); le procédé de bribe est rigoureusement le même, que le texte soit individuel ou collectif.

Les bribes se présentent de plusieurs façons.

- a) La séquence maximale est donnée en premier, suivent ensuite des fragments:

(4)

il y a pas beaucoup	de filles	au club
il y en a autant que	de garçons	
	quatre filles	dans le club
il y en a pas beaucoup		(Alison, 22/19)

- b) La séquence maximale est donnée en dernier; on trouve pour commencer les fragments:

(5)

on aurait pu	faire	
on pensait	faire	une comédie musicale (Louisette, R.94)

- c) La séquence maximale est donnée au milieu des fragments.
- d) La séquence maximale n'est donnée nulle part; on la reconstitue en rapportant les fragments les uns aux autres. On dira en ce cas que la séquence maximale n'est pas réalisée comme telle, mais qu'elle est potentiellement dans le texte:

(6)

il y a	beaucoup de métiers		
	beaucoup de métiers	qu'on peut faire	
	beaucoup de métiers	sans savoir	ni lire
			ni écrire (Nelly, Les jeux, F.10)

Par l'analyse en bribes, nous absorbons un certain nombre de faits, souvent traités comme grammaticaux, et qui pour nous ne le sont pas:

- A. la réitération lexicale (fait de répéter du lexique)
- B. certaines formes de coordination

(7)

qu'est-ce qu' il y avait dans le colis			
il y avait	heu	une bouteille	de Frontignan
	heu	une bouteille	de vin rouge
il y avait		ces bouteilles	de
			de liqueur
			de liqueur là
		les deux bouteilles	de
			de curaçao

(8)

Il y a eu	une boîte	de marrons glacés
	une barre	de nougats blancs
	une barre	de nougats noirs
et	une boîte	de griottes au kirsch

C. les coordinations par "gapping" (exemple de non répétition du verbe)

(9)

ah ben maintenant	elles viennent	de
		certainement d'ailleurs
	elles viennent	certainement d'ailleurs
		de l'étranger même
	
		de Corse
		du Liban
	
		maintenant du Liban
		(C.L.. Les Amandes 29/9)

D. des prédicats non-verbaux, qu'on peut rapporter à une séquence comme "ma grand-mère toutes les sonnettes"

Une partie des faits que l'on analyse dans certaines grammaires par "effacements" se retrouveraient, dans notre perspective, comme un des résultats possibles du procédé des bribes.

La règle que nous nous donnons pour la reconstitution des bribes est la suivante: tout ce qui appartient à l'ensemble des bribes doit pouvoir se lire enchaîné, et rester acceptable. La limite est évidemment dans la bizarrerie des enchaînements lexicaux que cela peut provoquer. Nous tenons pour acceptables les enchaînements lexicaux bizarres, nous refusons ce qui serait agrammatical.

La lecture de la séquence maximale pose un problème d'interprétation intéressant; dans certains cas nous avons l'impression qu'une seule

séquence est possible, comme dans "ce sont des voiles qui iraient plutôt sur le mât":

(10)

ce sont des voiles	qui vont	sur le	
	qui iraient plutôt	sur le mât	(B.B.M., 6)

L'autre séquence "ce sont des voiles qui vont sur le" paraît inachevée, donc non-légitime. Mais dans d'autres cas, la séquence maximale peut s'interpréter selon deux réalisations concurrentes:

(11)

tu as	un mort à bord		
ils avaient	un mort à bord	ils mettaient	la voi-
			la
			la vergue de misaine en penne

Ici à la fois "tu as un mort à bord" et "ils avaient un mort à bord" paraissent être des constituants légitimes de la séquence. Par le procédé de bribes, on peut ainsi obtenir ce que ne donne pas le texte écrit linéaire: la mise à égalité de deux constituants de la séquence, sans avoir à se prononcer sur le fait que l'un des deux est ou non une amorce ratée ou sur le fait que l'un est une retouche améliorée de l'autre, ou quoi que ce soit de ce genre.

Nous nous interdisons de fournir des interprétations à ces procédés de bribes; on pourrait les considérer comme des "ratés de la communication" et c'était notre opinion lors du mémoire de L. Emirkanian; nous sommes sur ce point devenus plus prudents. On pourrait parfois les tenir pour un procédé rhétorique de "mise en relief", comme dans cet extrait de corpus:

(12)

mais		un maçon	
mais	celles	d'un maçon à 40 ans	
.....			
mais c'est horrible	les mains	d'un maçon	c'est horrible (A.G.4.41.11)

Nous ne sommes pas en mesure de calculer l'écart entre une séquence "réussie" et une séquence "ratée", ni entre une séquence banale et une séquence élaborée. Par ailleurs, nous ne savons pas si ce mode de production du texte à l'oral correspond à quoi que ce soit de psychologique ou autre. Nous savons seulement que le phénomène de bribes empêche la lecture linéaire parce qu'il n'a pas d'équivalent à l'écrit. Nous avons été frappés également des grandes distances sur lesquelles pouvaient jouer les bribes.

2.2 *Les tenues en mémoire*³

Nous résumons sous ce terme un certain nombre de phénomènes qui ont en commun de porter sur une très longue distance; ils sont apparentés aux bribes. La disposition adoptée doit les faire ressortir; linéairement, cela ne serait pas possible.

- 1) Phénomènes d'anticipation, éventuellement, les lapsus à distance.
- 2) Les digressions, avec texte repris sur les mêmes dispositifs

Dans un texte long et complexe, la portée de ces tenues en mémoire est parfois frappante; les éléments qui composent la séquence maximale particulièrement importante pour la compréhension du texte, sont éparpillés sur une distance considérable. En ce cas, pour la présentation graphique de la chose, nous sommes tenus d'interrompre un déroulement du texte (par une ligne) et de le reprendre là où reprend la suite des bribes.

2.3 *Les symétries*

Un certain nombre de symétries dans la disposition des éléments ne peut apparaître nettement que si l'on rompt le déroulement linéaire. Pour certaines formes élémentaires comme *les chiasmes*, cela pourrait se faire à la rigueur sans recourir à une représentation visuelle particulière:

(13)

je coupe à cœur à cœur il coupe lui (J.D. 20/12/78)

Mais pour des configurations comme les "effets de miroirs", qui présentent une liste lexicale dans un sens donné puis la même liste en sens rigoureusement inverse, cela ne ressortirait pas autrement:

(14)

j'en ai marre marre ne me pleurez pas je ris je vais je viens (digression) je ris je vais je viens ne me pleurez pas j'en ai marre j'en ai marre (C.L., malade à l'hôpital)
--

³

NA: Pour des exemples sur les tenues en mémoire, cf. l'article cité, pp. 179-182.

Certaines symétries induisent des réinterprétations du texte à distance. Il en va ainsi pour un certain cas de bribes à séquence négative, ou par contraste, un fragment est réinterprété a posteriori comme positif⁴.

3. Le traitement du lexique et de la syntaxe

Nous ne pouvons pas exposer ici ni justifier l'analyse syntaxique qui dirige ce travail.

On présentera, sans argumenter, les éléments utiles à la compréhension des grilles:

- 1) L'unité d'analyse n'est pas la phrase, mais la construction.
- 2) On distingue la construction syntaxique, celle qui s'organise autour d'une catégorie grammaticale comme "construction" verbale, et la construction discursive, qui ne fait pas mention d'une catégorie spécifique; par exemple, la construction binaire pure, exemple:
(15) prtt les sous à moi (A.G.4.40.9)
- 3) La construction verbale comprend, outre le verbe constructeur et les éléments qu'il construit (nous les appelons "éléments de rection") un certain nombre d'autres choses:
 - les auxiliaires: *a* dans "il a pris sa retraite"
 - les modaux internes: *tu peux* dans "tu peux pas te les payer" (AG 5.9.1.) ; *peux* et *me permettre de*, dans: "je ne peux pas me permettre de me promener dehors" (JD 6)
 - les modaux externes: *voulez-vous que* dans: "voulez-vous que je tue un moineau"
 - les modalités, *on peut dire que* et *disons que* dans: "on peut pas dire que ce soit / disons que c'est supportable" (JD 2)
 - les éléments de la rection détachés, *à mon père* dans "à mon père je parle"
 - les associés, *selon moi*, dans: "selon moi il se trompe".
- 4) En dehors de la construction verbale,
 - les connecteurs: *évidemment que, mais enfin...*
 - les phatiques: *voyez, là, euh, ben...*
- 5) Pour les constructions non-verbales, nous parlons, s'il s'agit d'une construction binaire de "premier et deuxième élément" du binaire, par exemple: "crevé ce bateau".

⁴ NA: Pour d'autres exemples de symétries, cf. l'article cité, pp. 183-188.

- 6) Nous utilisons la relation de *corrélation*, dont le type le plus pur est: "plus ils sont grands plus ils sont bêtes" en distinguant: le corrélat (*plus*) et les deux termes corrélés.

Pour un texte donné, nous inscrivons les constituants dans des colonnes, et nous ne faisons recours qu'aux colonnes utiles pour le texte en question; par exemple, s'il n'y a pas de connecteur qui apparaisse dans le texte, nous ne mentionnons pas cette colonne. De la même façon, nous ne descendons dans l'analyse que jusqu'au point où le texte y oblige. Certains textes présentent des jeux sur les modaux et les auxiliaires tels qu'il est utile de les distinguer dans la présentation; pour d'autres, la distinction est peu rentable et nous ne la mentionnons pas. Nous considérons en effet qu'il serait impossible de représenter pour chaque texte toutes les distinctions syntaxiques potentielles dans la langue; pour chaque grille c'est donc une sélection de classes syntaxiques qui apparaît, mais pas l'ensemble.

Chaque colonne représente donc un paradigme de constituants qui reçoit la même description syntaxique.

Il est remarquable de constater que ce regroupement en colonnes, de nombre restreint, est la plupart du temps facile à faire. Dans un texte donné, on ne fait pas recours à un nombre très grand d'unités syntaxiques différentes, puisque le regroupement peut en général se faire sur la largeur d'une feuille; du reste, les ruptures entre plusieurs passages d'un texte nous sont suggérées par le fait qu'il y a rupture dans la série des unités syntaxiques utilisées.

Nous disposons en une ligne les constructions syntaxiques. Nous disposons également en ligne les suites qui constituent davantage qu'une unité syntaxique; c'est le cas pour:

(16) mais c'est horrible les mains d'un maçon c'est horrible

En effet, il serait bien délicat de trancher pour savoir si l'élément détaché "les mains d'un maçon" appartient au premier "c'est horrible" ou au deuxième; et en fait, ce qui fait la particularité de la chose, c'est justement cette configuration à trois termes (qui du reste se retrouve dans tout le passage). En ce cas, l'unité choisie pour figurer sur une ligne est plus large que l'unité syntaxique (qui serait ici "c'est horrible", plus un détaché).

4. Le lexique

Le découpage du texte ne se fait pas par conformité aux régularités du lexique; cela veut dire que tel mot, qui apparaît comme le "mot clef" dans un texte, ne sera pas forcément placé par notre grille au même endroit; il peut apparaître dans plusieurs colonnes. On n'a pas cherché à rendre compte des utilisations lexicales, ni de leur fréquence. Sur ce point, notre démarche est différente de celle de Z. Harris (1963, *Discourse Analysis*),

qui pour dégager l'information contenue dans le texte, utilise des transformations qui ont pour effet de retrouver certains éléments de lexique dans une position identique. Il nous a semblé intéressant au contraire, dans cette analyse qui ne vise pas du tout à dégager l'organisation de l'information, de souligner comment les mots "importants" peuvent être tirés à un bout ou à un autre des dispositions syntaxiques, et comment le même ensemble lexical peut être présenté par tous les bouts possibles:

(17)

le jour	on allait	ramasser	les	
		ramasser	les amandes	
le soir	on	enlevait	la coque	
.....				
	on	arrangeait	les amandes	
	on	enlevait	les amandes	de leur coque (C.L., Amandes)

Le lexique qui apparaît regroupé dans une même colonne (donc à un même emplacement syntaxique) est parfois identique. Mais il arrive souvent qu'il ne le soit pas et qu'il fournisse une sorte de "classe d'équivalence" intéressante par les regroupements de synonymes qu'elle propose. Ces synonymes ne sont pas nécessairement des synonymes installés comme tels dans la langue, mais simplement des termes traités comme synonymes dans le texte; à ce titre, on peut les appeler des "synonymes de discours":

(18)

les vieux	
il y en avait beaucoup	
chacun	
même là des jeunes	ils appelaient ça la traverse

Autre exemple:

(19)

des petites cordes	de cette longueur
	bien liées au bout
	qui vont sur le
	qui iraient plutôt sur le mât
	qui sert à prendre des ris

5. Les configurations et ce qu'elles nous enseignent

5.1 *La régularité*

La régularité des configurations dans un même passage est ce qui en constitue l'unité. On décidera qu'il y a un autre passage quand on change de système de régularités.

À travers des textes très différents, et à une très forte fréquence, nous avons trouvé des utilisations régulières de certaines configurations, qui forment des sortes de moules discursifs. Nous en citons quelques uns.

1) "parce" que dominant une corrélation. On trouve la disposition du type "parce que si a, alors b" plutôt que celle qu'on attendrait: "parce que a":

- (20) parce que selon ce que je mange je vomis
- (21) parce que il y a pas beaucoup de filles au club on les planque
- (22) parce que quand on est grand on sait écrire on sait lire
- (23) parce que ça devient je travaille ça devient impossible
- (24) parce que si il y aurait pas l'école on resterait chez nous
- (25) parce que le c'est mais c'est quand même plus ça

2) Réponse par "non" au deuxième terme d'une alternative:

(26)

	des moyens ou des gros
non	des moyens

3) Un élément détaché dominant un couple de constructions en "quand":

- (27) les gens quand ils rient ils ont pas honte de rire (AG 4.47.39)
- (28) mais une femme quand elle rentre de son travail hé qu'est-ce qu'elle fait
- (29) moi je vois plein d'hommes quand ils rentrent de travailler je suis fatigué (AG 4.37.28)
- (30) je connais des femmes moi quand leur mari il rentre à la fin de la quinzaine prrtt les sous à moi (AG 4.40.9)

5.2 *Le discours collectif*

L'intervention de multiples locuteurs ne change pas, en général, le déroulement des configurations; c'est au point que si l'on efface la marque d'intervention des locuteurs, il est difficile de la retrouver. Nous avons trouvé très étonnant que les locuteurs puissent collaborer avec une telle cohérence au discours qui se déroule, comme si celui-ci ne formait qu'un bloc; par exemple les enfants qui construisent à deux un effet de miroir. Cette dimension collective nous paraît être une des caractéristiques fondamentales de l'oral. Existe-t-il de l'écrit collectif? Toute considération

sur l'oral qui ne tiendrait pas compte de cet aspect nous paraîtrait déficiente.

Il arrive, dans les situations d'interview, que la collaboration entre interlocuteurs ne se fasse pas sur le mode du locuteur collectif et qu'il y ait des perturbations sur le texte. C'est le cas dans certaines enquêtes où l'enquêteur perd pied.

5.3 *Les rythmes*

Une dimension importante semble intervenir dans les textes oraux, celle du rythme. Les différentes configurations que nous mettons à jour semblent s'organiser en rythmes: binaires "mais c'est horrible c'est horrible", ternaires "vous les avez vues... les mains du maçon vous les avez pas vues" ou plus complexes.

Il semble que le rythme utilise la syntaxe et le lexique et les bouscule si besoin est; plusieurs phénomènes que l'on serait tenté à première vue d'analyser comme des "lapses" ont l'air de résulter d'un conflit entre la syntaxe et le rythme.

5.4 *Les problèmes difficiles*

La présentation en grilles de ces textes a pour nous une vertu essentielle: elle les rend lisibles sans un effort pénible; une fois mis en grille, le texte est beaucoup plus facile à saisir que lorsqu'il est disposé linéairement. Et cette mise en grille est assez aisée, dans la mesure où les textes offrent de très grandes régularités, aussi bien dans la syntaxe que dans les configurations. Il reste cependant des problèmes difficiles.

- 1) Plusieurs grilles sont possibles pour un même texte, selon que l'on choisit de privilégier telle ou telle régularité; que cela implique plusieurs interprétations, entre lesquelles il n'est pas aisé de trancher. Ce n'est pas le cas général, mais nous avons été arrêtés à plusieurs reprises par cette difficulté.
- 2) Les textes offrent une trop grande régularité et trop peu de variété tant de syntaxe que de configuration. On a alors l'impression que la grille se réduit à une simple liste d'éléments équivalents; en ce cas, une disposition linéaire serait aussi claire qu'une disposition en grille. Le cas ne s'est produit qu'une fois, pour le corpus des travailleurs émigrés, recueilli par Laurette Lévy et Bernard Cadasse⁵. Le fait qu'il s'agit de locuteurs en cours d'apprentissage du français en est sans doute l'explication.

⁵ NA: Pour ces exemples, cf. l'article cité, pp. 200-201.

- 3) Les textes offrent trop peu de régularités: les schémas syntaxiques et les configurations changent à chaque fois et aucune organisation globale n'apparaît, aucun "passage" ne semble constituer une unité dans le discours. Ceci s'est produit pour les textes recueillis par Bernard Borel, en langue occitane.

Dans ces deux derniers cas nous avons buté sur des textes dits dans une langue dont le statut fait problème par rapport à la collectivité.

Une méthode pour analyser et comparer les productions, orales et écrites

Paris (France), 25 février 1980

CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)¹

1. Présentation

1.1 Arriver à fournir une sorte d'expertise sur les productions

Analyse de la construction des textes (lexique, style...).

Analyse avec des critères assez précis pour être reproductibles

Aboutissement: une "mise en grilles"

Horizontalement: les sortes de "phrases", une par ligne.

Verticalement: ce qu'il y a comme morceaux similaires, à chaque fois; du genre:

le	petit	chat		mange	sa soupe
le		chien		regarde	le chat
les		oiseaux	ne	font	rien
<i>article</i>	<i>adjectif</i>	<i>nom</i>	<i>négation</i>	<i>verbe</i>	<i>complément</i>

1.2 Pourquoi ne pas utiliser l'analyse grammaticale et logique de l'école?

- 1) Parce qu'elle ne suffit pas; il y a des choses qu'elle ne peut pas analyser et qui sont fréquentes (cf. A. Chervel):

<i>c'est le chat qui regarde le chien</i>
<i>il le regarde le chien</i>
<i>hier soir</i>
<i>il parle va parler vient de parler</i>
<i>plus elle parle plus elle s'embrouille</i>

- 2) Parce qu'elle fait des distinctions superflues: différence entre "il atteint le sommet / il accède au sommet"

¹ NA: Ce travail à partir des productions d'enfants de migrants débouchera sur une publication interne à l'Université de Provence avec Colette Jeanjean en décembre 1980.

- 3) Parce qu'elle néglige d'analyser les faits de langue parlée (souvent très anciens comme "il cunte Rolanz il just desus l'araine") sinon par l'affectivité, redondance, ellipse, relief, expressivité.
- 4) Parce qu'elle impose un modèle unique de phrase, et de place des éléments dans la phrase or nous avons à l'oral des productions comme:

même son lait il n'a pas bu
le soir rien du tout
à sa tante il ressemble

Cela obligerait à modifier les textes pour les convertir en phrases-modèles, ce qui n'est pas le but choisi.

1.3 *L'entreprise est-elle possible?*

- 1) Les craintes: que cela parte dans tous les sens, que le hasard et le caprice soient inhérents aux productions spontanées; qu'on ne puisse pas produire une grammaire pour des productions pleines de fautes.
Réponses: cela a été fait, avec succès, pour des langues non écrites; c'est là que la linguistique a fait ses preuves, s'est trouvé des méthodes. Parce que, correction ou pas, il y a une mécanique sous-jacente.
- 2) Les difficultés: que l'on ait des productions pauvres, plates, répétitives, tout en phrases courtes coordonnées.
Réponse: preuve par les faits.
Les difficultés: que l'on trouve trop d'éléments: des compléments avant, après le verbe, une foule de constituants, des sortes de phrases qui feraient 1 mètre 50.
Réponse: par les faits. Les textes montrent qu'on n'exploite jamais toutes les possibilités à la fois.

2. Un exemple-type pour fixer l'analyse (quelques points)

ben quant à moi je dis que on aurait pu le lui donner à cette femme le soir même parce que plus on attendra et plus ce sera difficile.

Analyse:

<i>ben</i>	phatique
<i>quant à moi</i>	associé
<i>je dis que</i>	modal déclaratif
<i>on</i>	sujet
<i>aurait</i>	aspect
<i>pu</i>	modal
<i>le lui donner</i>	clitiques + verbe constructeur
<i>à cette femme</i>	lexique détaché (coréférent au pronom)
<i>le soir même</i>	rection
<i>parce que</i>	rection avec introducteur

plus ... et plus ... corrélation (construction à deux verbes)

3. Application²

1) Le texte de Karam, "l'hôpital"³

Normalisation du texte écrit

le jour où j'étais chez moi j'avais mal à la tête à la gorge + ma mère m'a amené à l'hôpital + dès que je suis venu un docteur est venu me voir avec ma mère + il m'a passé une grande visite + je suis allé à la radio pour la tête + je suis monté au huitième étage + ils m'ont mis dans une chambre pour faire la prise de sang + l'infirmière a posé des questions à ma mère + l'infirmier m'a amené dans ma chambre de l'hôpital + il m'a donné un pyjama + je dormais avec des petits bébés + il m'a dit demain nous te changerons de chambre + ils m'ont pas changé de chambre + ils m'ont changé l'avant-dernier jour + le lendemain je me suis réveillé et j'ai trouvé deux infirmières qui soignaient les bébés + ils m'ont dit comment tu t'appelles et j'ai dit K. + après ils m'ont donné un le thermomètre et après je suis allé à la salle à manger et quand j'avais fini je suis allé demander (moi et un copain) la balle de B. + ils nous l'ont donnée et on a joué deux heures et après on avait marre + on est allé regarder la télé et après ça a été l'heure de manger + ils m'ont dit tu veux qu'on te serve dans le plateau parce que dans le plateau [...] + j'ai dit non et quand on a fini de manger on va jouer au baby ou sinon je monte au treizième étage pour voir des copains qui [...] on s'amuse bien et j'avais un appareil photo + j'ai fait des photos avec les infirmiers et avec les copines et les copains de l'hôpital

La mise en grille (cf. doc. joint) fait apparaître de gauche à droite les colonnes suivantes:

- rection gauche
- sujet
- aspect
- modaux
- verbe constructeur
- valence
- rection droite.

La première ligne fait apparaître la séquence maximale.

² NA: D'autres textes oraux et écrits (productions d'élèves du collège) ont été analysés pendant cette intervention mais les documents ont été perdus. Il nous reste l'analyse de deux textes oraux.

³ Texte étudié par Marion Hadifa.

2) Nelly E12, texte oral

alors y a⁴ des voisines qui vien- qui viennent s'amuser des avec moi ce sont des bébés sa mère elle comme elle est seule elle vient parler avec ma mère et ils font que me demander où elle est ta poupée alors si je leur dis non ils commencent à pleurer si je leur dis oui ils commencent à s'amuser alors je peux jamais bien m'amuser

La mise en grille (cf. doc. joint) fait apparaître:

- *alors* connecteur
- les bribes (*vien-*)
- la parenthèse (*ce sont des bébés*)
- les symétries (*si ... je ... / si ... je ...*)
- les corrélations.

La première ligne fait apparaître la séquence maximale.

3) Un exemple simple, à faire ensemble⁵.

4. Conclusion

Le travail qui vient d'être effectué montre que l'analyse des productions (orales et écrites) est possible: il y a une mécanique sous-jacente à la production que visualise la mise en grilles. Les textes montrent qu'on n'exploite jamais toutes les possibilités à la fois.

⁴ NA: Par la suite, les mises en grille seront améliorées et la graphie *y a* sera abandonnée au profit de *il y a*. Claire Blanche-Benveniste écrira l'un de ses derniers articles sur ce point (2010: Où est le *il* de *il y a*?).

⁵ NA: L'exemple a été perdu.

Mise en grille (texte de Karam)

le jour où j'étais allé chez moi ma mère est venue m'amener ds ma chambre de l'hôpital avec ma mère

le jour où j'	étais chez moi	j'	avais mal à la tête à à la gorge	
dès que	je suis venu	ma mère m'a amené	à l'hôpital	
		1 docteur est venu me voir		avec ma mère
		il m'a passé une	grande visite	
		je suis allé	à la radio pour la tête	
		je suis monté	au 8ème étage	
		ils m'ont mis	ds 1 chambre	pr me faire la prise..
		l'infirmière a posé	des questions à ma mère	
		l'infirmier m'a amené	ds ma chambre de l'hôpital	
		il m'a donné	1 pyjama	
		je dormais	avec des petits bébés	
		il m'a dit	demain ns te changerons...	
		ils m'ont pas changé	de chambre	
le lendemain		ils m'ont changé		l'avant-dernier jour
		je me suis réveillé		
		& j'ai trouvé	2 infirmières qui ..les bébés	
		ils m'ont dit	comment tu t'appelles	
		j'ai dit	Karam	
après		ils m'ont donné 1	le thermomètre	
& après		je suis allé	à la salle à manger	
	& quand j'avais fini	je suis allé demander (moi & 1 cop)	la balle de B	
		ils nous l'ont donnée		
		& on a joué		2 heures
& après		on avait marre		
		on est allé regarder	la télé	
& après		ça a été 1 heure de manger		
		ils m'ont dit	tu veux qu'on te serve ds le plateau	
		j'ai dit	non	(pcq ds le plateau...)
&	quand on a fini de manger	on va jouer	au başy	
	ou sinon je monte	au 13ème étage pr voir des copains qui...		
		on s' amuse bien		
		& j' avais	1 appareil photo	
		j' ai fait	des photos	
				avec les infirmiers
				& avec les copines
				& les copains de l'hop.

Mise en grille (Nelly E12)

Nelly E 12

alors y a des voisines comme elle est s. ce sont des bébés elles font que de demander où elle est ta p.

ya des voisines	qui vien		
des	qui viennent	s'amuser	
	ce sont des bébés		avec moi
sa mère	elle		
	comme elle est seule.....	elle vient	parler avec ma mère
		& i font q. me demander	où elle est ta po
alors	si je leur dis non	i commencent à pleurer	
	si je leur dis oui	i commencent à s'amuser	
alors		je peux jam.bi. m'amuser	

Quelques points de syntaxe nécessaires à l'analyse de l'oral

Lisbonne (Portugal), 29 avril 1987

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

1. Introduction

Les quelques points d'analyse dont je voudrais parler sont en même temps des propositions pour justifier qu'une analyse syntaxique de l'oral est possible.

À bien y réfléchir il est étrange qu'on doive justifier aujourd'hui une telle entreprise, qui devrait aller de soi; et il serait intéressant de comprendre pourquoi nous ressentons qu'une telle justification est nécessaire.

Il faudrait faire un historique des idées linguistiques pour bien poser ce problème. Sans faire un historique que je ne pourrais pas mener à bien, je voudrais rappeler qu'il y a eu, il y a cinquante ans environ, de grandes révélations apportées par l'étude des langues parlées, au point que cela a modifié les concepts grammaticaux que l'on appliquait à l'analyse des langues. Or aujourd'hui, même si l'étude de l'oral est à la mode, cette étude a des difficultés à renouveler les concepts syntaxiques. Or il paraît surprenant qu'on puisse s'aventurer dans le territoire de nos langues parlées et en revenir avec les mêmes outils d'analyse qu'on avait avant d'y aller.

2. L'analyse de l'oral: bref aperçu historique

Vers les années 1920-1930, les structuralistes américains se sont lancés dans l'aventure des langues non écrites amérindiennes et en sont revenus triomphalement avec des résultats qu'ils ont proclamés très haut. Le discrédit actuel de ce structuralisme, a jeté le discrédit sur leurs concepts d'analyse. La grammaire générative en est partiellement responsable. Notre attitude devant les langues exotiques aussi: ce qui est bon pour ces langues d'un monde sans écriture n'aurait pas d'analogie dans nos langues de culture.

On peut rappeler certains points. Contrairement à ce que soutenait Humbolt, on ne peut pas considérer qu'il y a des rapports grammaticaux fondamentaux indiqués dans les langues à flexion comme le grec et le latin: tels que le passif, le rapport de possession, la division en temps et modes du verbe, et d'autres rapports grammaticaux accessoires comme dans ces langues d'indiens qui conjuguent en tenant compte des repères d'espace

comme de temps. Bloomfield, Sapir, Whorf ont combattu contre cet ethnocentrisme des conceptions grammaticales, et l'inertie des concepts. Ils ont aussi insisté sur le fait que la grammaire – particulièrement la syntaxe – était une connaissance collective qui se diffusait sans école et sans écriture; allant jusqu'à dire que la syntaxe était le bien social le plus démocratiquement partagé. C'est sur ces structures, reconstituées par une analyse interne de ces langues parlées, qu'ils fondaient leurs notions d'analyse structurale.

Cette démonstration a eu jusqu'aux années 80 peu d'effets sur l'analyse de nos langues parlées. Pourtant l'étude de l'oralité a occupé une place importante. Cela a pris du temps: Labov s'étonne qu'on n'ait pas profité dès 1930 de l'invention du magnétophone. Il faudra attendre les années 1960. Il y a eu quantité de publications, et des disciplines nouvelles sont nées de là, comme l'analyse interactionnelle par exemple. Fallait-il encore justifier qu'une analyse syntaxique de l'oral est une chose sérieuse? En fait oui, et j'y vois trois raisons majeures.

- 1) La notion même de langue française parlée a conservé une connotation péjorative: on entend presque toujours par là du français populaire (sans dire quel est le peuple, nécessairement un peuple canaille, qui parle un français familier, non normatif, spontané, etc. Bref notre territoire interne de langue primitive et exotique). Il suffit de voir la bibliographie des études qui portent ce titre¹.)
- 2) L'influence de la grammaire transformationnelle a discrédité pendant longtemps les analyses fondées sur des recueils de données, particulièrement sur des corpus. Au point que les linguistes étiquetés comme des linguistes "data oriented" ont été suspectés de manquer au sérieux scientifique. Une antinomie entre démarche scientifique et utilisation de données "réelles"; le concept de données idéalisées.
- 3) Les études portant sur la langue parlée ont surtout été orientées du côté des utilisations de la langue – des discours – étude de la parole au sens saussurien: sociolinguistique, étude des conversations, relations de pouvoir par le langage, position des sujets dans la parole échangée. Peu d'études ont porté sur la langue elle-même, ou alors avec les mêmes outils d'analyse que pour la langue écrite: mêmes conceptions de la phrase, de la subordination, de la détermination etc. de sorte que la production parlée sort toujours déficitaire de cet examen; c'est fait comme la langue écrite, mais avec moins de relatifs, moins de marques morphologiques, plus de topicalisations, plus de dislocations, et beaucoup de phrases inachevées. Le déficit est justifié par une sorte de laxisme fondamental attribué à la nature de l'oral: on pourrait se permettre quantité d'approximations, dans la mesure où

¹ NA: On trouve cette bibliographie dans le livre écrit avec Colette Jeanjean et paru en 1987.

l'on s'appuie sur la situation co-existante au discours, sur les gestes, et sur l'intonation – grande ressource magique, très souvent.

Ces caractérisations ont été exagérées du fait qu'on s'est souvent intéressé aux manifestations les plus liées à la spontanéité ou à la familiarité.

On peut dire que, à quelques exceptions près – Culioli – la prise en considération de l'oral n'a pas obligé à remettre en cause les principes de l'analyse syntaxique.

Cela rappelle l'attitude des grammairiens européens du XII^{ème}, dont parle Stefanini² devant les langues romanes vulgaires. Pierre Hélie explique qu'on peut analyser *Petrus currit*, avec les principes de la grammaire générale, mais pas *Pierre court* parce qu'on n'est même pas sûr de pouvoir l'écrire (et il l'écrit).

3. Nouvelles perspectives

Actuellement le débat est largement ouvert et l'on voit se dessiner de nouvelles perspectives. L'intérêt pour l'analyse de l'oral est d'ailleurs renouvelé par l'informatique, le dialogue homme-machine par exemple. On peut apercevoir des points critiques de discussion; entre autres sur la notion d'intuition de la langue, les notions de compétence et performance. On peut aussi voir un début d'accord sur les unités d'analyse comme la phrase dont les bases s'appuient sur une étude attentive de l'oral.

3.1 *L'intuition des formes grammaticales*

Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure notre intuition n'est pas déviée par les représentations écrites. Ce qui n'est pas écrit (ou pas analysé dans l'écrit) est souvent occulté. Nous avons tous l'expérience de ces locuteurs qui jurent ne jamais utiliser une tournure et qui l'utilisent pourtant. Deux exemples:

- dans les liaisons: nous avons une liaison non normative qui se développe dans les syntagmes nominaux pour marquer le pluriel par un /z/ là où aucune base graphique ne peut le soutenir

- (1) qu'est-ce que vous avez comme z arbres
- (2) les sud z américains

liaison fréquente, peu avouée.

- l'antéposition du complément, avec une intonation caractéristique

- (3) 10 ans il avait
- (4) un petit mouton il va m'acheter
- (5) comme ma femme elle le fait

² NA: Référence à l'article de Jean Stéfanini (1983): Approches historiques de la langue parlée. In: Recherches sur le français parlé, 5, 7-22.

(6) à Paris tu vas

Dans le domaine des régionalismes, c'est frappant. Tuillon montre bien la mauvaise perception qu'un Parisien peut avoir de deux traits régionaux du français régional de la zone franco-provençale:

(7) j'y aime pas j'y veux pas

(8) il a eu couruj'en ai eu mangé

Le parisien ne perçoit pas les morphèmes qu'il n'a pas. Il perçoit trop de sons (/y/ et /i/).

3.2 La notion de compétence

Elle est d'autant plus utile qu'on peut mieux la caractériser et la restreindre à son domaine spécifique. Or l'étude de l'oral permet de le faire.

Un locuteur natif connaît à sept ans l'essentiel de sa grammaire. Mais il y a des morceaux de cette grammaire qu'il ne connaît pas et qu'il acquerra – ou non – pendant sa vie d'adulte. En français le fonctionnement du relatif *dont* ne fait pas partie de la connaissance première. Si on demande à un adulte ce qu'il pense d'une phrase comme:

(9) c'est une femme dont les cheveux lui tombent sur les épaules

il hésitera beaucoup pour savoir si elle est bonne, et il aura besoin de consulter un ouvrage de grammaire. Ce *dont* ne fait pas partie de sa compétence native. Il est dans une connaissance seconde. On le trouve rarement à l'oral. On peut en dire autant pour le relatif *lequel*, pour la morphologie des passés simples, le pluriel des mots en *-als* comme *chevaux, brutaux*. Il ne paraît pas possible de mettre ces connaissances sur le même plan que celles qui régissent les relatives en *que, qui*, ou l'emploi des pronoms clitiques.

La notion de performance a été assez néfaste, dans la mesure où elle a été interprétée comme une maladresse dans la réalisation des connaissances de la langue: empêchements, limites de la mémoire, ratés, etc. Les "imperfections de l'oral" ont souvent été classées comme des ratés typiques de la performance, au point que certains linguistes trouvent particulièrement peu gratifiante cette production où s'accumulent les aléas de la performance – il suffit de voir la difficulté à lire des corpus de l'oralité. Or l'étude de la production orale permet de poser les choses tout autrement.

La production orale de la langue ne procède pas nécessairement selon un déroulement linéaire, directement analysable en syntagmes successifs. La production se fait comme dans un brouillon:

(10) répétitions

il cherche les les livres

(11) amorces / effacements

on avait fait les des maisonnettes

(12) anticipations

mon père est mort à neuf quand j'avais neuf ans

(13) synonymies lexicales

c'était mon neveu le fils de ma sœur

- (14) évaluations de l'énonciation ils mettaient des paniers oui des paniers
des paniers non des caisses
- (15) progression par bribes il prend le bleu non le rouge

Elles ne sont pas perçues par l'interlocuteur (cf. les psycho-linguistes). On les perçoit mal à la transcription. On ne peut pas les effacer sans supprimer les traces de l'élaboration: double dénomination, constellations, travail métalinguistique mêlé à l'énoncé, toutes activités confondues (erreurs et coordinations).

Multiplicité d'éclairages sur un même nœud syntaxique. Exemple d'actif et de passif:

- (16) ça a été imprimé comme ça on a imprimé ça
(17) c'est un miroir qui réfléchit bien l'image est réfléchie

L'activité grammaticale dont témoigne ce type de production, avec les apparentes redondances, fournit quantité d'informations à la fois:

- 1) sur les divers paradigmes syntaxiques, non élagués
- 2) sur l'attitude des locuteurs devant les diverses manipulations grammaticales.

Les textes écrits, corrigés, relus, soumis à l'imprimeur, ne gardent généralement pas les traces de cette activité grammaticale. Contraires à nos habitudes de lecture, et choquantes par écrit, pas perçues comme choquantes à la perception à l'oral.

L'écrit: domaine privilégié d'étude grammaticale, pas de déchet.

3.3 *La phrase comme unité d'analyse*

La phrase est une réalité graphique qu'il est difficile de retrouver à l'oral. On l'a posée, la plupart du temps, à la façon de Chomsky, comme une unité axiomatique, et on l'a déclarée équivalente à la construction verbale.

La construction verbale est facile à délimiter: elle est fondée sur la catégorie de verbe et sur l'ensemble régi par le verbe – sujet et compléments. Mais sur la construction verbale à proprement parlée s'agglutinent des éléments qui ne sont pas construits par le verbe, et dont on ne peut pas prévoir l'expansion. On a souvent tenté de les appeler compléments de phrase, comme dans:

- (18) heureusement il n'est pas venu

(ou circonstances de l'énonciation). Mais ce ne sont pas des compléments aisément contrôlables, et ils peuvent proliférer:

- (19) moi ma fille heureusement les rideaux la couleur est plus jolie
(20) les alpages maintenant il y a les troupeaux

On ne pourra pas trouver de limite supérieure qui permettrait de définir "phrase". Ce n'est donc pas une unité d'analyse satisfaisante. De toute façon, trois remarques:

- 1) Il est difficile de trouver des limites de phrases, pratiquement dans l'oral.
- 2) Dans la production orale, un ensemble de régulations fait qu'on arrive fort bien à regrouper les éléments.
- 3) On peut montrer sur le plan théorique qu'on peut se passer de *phrase*.

À part les constructions sur les catégories, comme verbe, nom, adjectif, d'autres sont fondées non pas sur des catégories grammaticales mais sur des configurations rudimentaires :

- | | | |
|------|--------------------------|-------------------------------------|
| (21) | les énumérations | |
| (22) | les groupements binaires | Paris bof
le soir plus de valise |
| (23) | les symétries | à malin malin et demi |

acrobatique de les ramener à des phrases verbales.

3.4. *Un point sur l'utilisation des corpus*

Pour l'étude de l'oralité, ou les défauts de notre intuition, l'intérêt spécifique de la production orale, le recours aux corpus paraît fondamental. Mais il est évident qu'il n'est pas souhaitable de s'y enfermer, pour trois types de raisons:

- 1) Le corpus ne fournit jamais tous les exemples souhaités. Exemple des emplois de *ni* (il ne connaît ni son père ni sa mère) rares, pas dans toutes les positions. Nécessaire d'extrapoler, de compléter.
- 2) La méthode d'analyse ne peut pas procéder par induction seulement. En partant des phénomènes constatés, elle permet d'induire certaines structures. Mais en sens inverse il est nécessaire de forger certaines hypothèses de structure et de venir les vérifier dans les données. Un travail sur l'oral ne condamne pas à rester le nez dans les phénomènes superficiels. Un exemple: la reconstitution des systèmes de valences verbales, avec hypothèses et vérification.
- 3) Le but de l'analyse n'est pas seulement d'inventorier l'oral, mais de renouveler les concepts pour pouvoir intégrer aussi bien l'oral que l'écrit, en tenant compte de leurs conditions de production spécifiques. Donc ce ne peut pas être une grammaire réservée à l'oral.

4. Conclusion

En respectant ce type d'exigences, un travail de syntaxe sur l'oral paraît avoir les garanties scientifiques nécessaires. Et il dépasse l'objet qui lui sert de départ.

L'existence à Lisbonne des données du Portugais Fondamental et la présence de chercheurs décidés à être exigeants font espérer que c'est un des endroits où s'établira la justification de ce type d'études.

Lettre d'invitation de Maria Antonia Mota



CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
Avenida 5 de Outubro, 85-5.º e 6.º Tel. 76 71 10 / 73 27 53
1000 LISBOA — PORTUGAL

CONVITE

A Professora Claire Blanche-Benveniste, da Universidade de Aix-en-Provence, realiza uma Conferência subordinada ao tema "Quelques points de syntaxe nécessaires à l'analyse de l'oral" que terá lugar no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, no dia 29 de Abril de 1987, às 10h.

Lisboa, 3 de Abril de 1987

P' O Responsável da Linha de Acção

(Prof. Doutor João Malaca Casteleiro)

Maria Antonia Mota

De quelques relations entre le lexique et la grammaire dans l'analyse du français parlé¹

Nancy (France), 16 mai 1988

Université de Nancy

1. Présentation

En présentant le livre fait avec Colette Jeanjean², nous avons voulu orienter les études sur le français parlé dans une certaine direction et les sortir d'une direction où elles nous semblaient assez uniformément engagées en France, avec peu de profit; nous avons voulu montrer le retard qu'avaient pris les chercheurs français en ce domaine, et contribuer à combler ce retard.

Pour cette orientation, il faut d'abord faire reconnaître le français parlé comme un objet d'étude légitime; cela implique deux choix: renoncer à en faire un phénomène marginal et ethnologiquement typé (français populaire, familier, rénovateur, archaïsant, défini par sa non normativité, chargé de l'affectif et déchargé de l'intellectuel, etc.); le sortir des mythes "séparateurs". Ensuite, poser à travers la langue parlée les grands problèmes de la linguistique moderne: rapport langue/parole, description grammaticale et lexique, rapport entre différents usages, réduction de la dispersion apparente à des unités descriptibles; bref, le traiter comme une langue, sans craindre de "déchoir", soit par le mauvais goût de la matière, soit par le non sérieux de la démarche scientifique. Pour cette démarche, il fallait pouvoir s'appuyer sur une méthode fiable; ici, nous avons le modèle de *l'approche pronominale*. La gageure était double: l'objet d'étude n'était pas vraiment reconnu (il a servi à des développements à la mode sur les interactions, la conversation, mais pas de façon centrale à la démarche linguistique); d'autre part la méthode de travail est en dehors des modes: grammaticale quand il n'en est plus question beaucoup, et descriptive à une époque où on veut des démarches explicatives. Mais le travail loin des modes, en accord avec des chercheurs d'autres pays, s'est révélé rentable. Nous produirons l'an prochain un deuxième volume, de description (méthode grammaticale, mode de production orale, usages et systèmes)³,

¹ NA: Nous présentons à la fin du document la feuille de notes que Claire Blanche-Benveniste avait sous les yeux au moment de sa conférence. Les notes écrites au crayon (plus claires dans le document) montrent qu'elle revenait sans cesse sur son écrit: son objectif était de parler dans une langue claire et accessible à tous.

² NA: Ouvrage paru en 1987.

³ NA: Ouvrage qui paraîtra en 1990 sous le titre *Le français parlé: Études grammaticales*.

le premier a été essentiellement fait de préliminaires et d'histoires du domaine.

2. La méthode prise à l'approche pronominale

Elle s'est révélée rentable sur plusieurs points essentiels:

2.1 Les unités à prendre en compte

On ne pose pas d'unité de phrase, mais des unités de constructions grammaticales, avec des groupements; c'est particulièrement adapté à l'oral; nous avons laissé l'analyse des intonations à l'équipe de Leuven.

Exemple de groupements:

- (1) les media y sont pour quelque chose mais + je pense + moi que c'est parce que l'opéra s'est démocratisé + d'abord + euh on ne va plus à l'opéra ce n'est plus une cérémonie comme autrefois on voyait des dames + en robe du soir des messieurs en habit + c'était une cérémonie d'aller à l'opéra maintenant + les gens qui aiment la musique vont à l'opéra (Balía 87)⁴

mais je pense moi	que	c'est parce que l'opéra s'est démocratisé
d'abord	{euh	on ne va plus à l'opéra
		ce n'est plus une cérémonie comme autrefois
		on voyait des dames en robe du soir
		des messieurs en habit
		c'était une cérémonie d'aller à l'opéra}
maintenant		les gens qui aiment la musique vont à l'opéra

Exemple d'associés à la construction verbale:

- (2) *et là celui-là alors celui-là* on est terriblement sévère (Beaumettes 5, 13)

Exemple d'analyse par l'intonation:

- (3) ils regardent les voitures et les filles les pilotes (R. Barthes, radio, d'après Mertens 1987)

Plusieurs analyses selon l'intonation:

a) intonation haute sur *voitures* puis descente progressive sur *filles* et *pilotes*

→ ils regardent (les voitures et les filles, les pilotes)

b) intonation finale sur *filles* et sur *pilotes*

→ ils regardent (les voitures et les filles) les pilotes

c) intonation haute sur *filles* et descente sur *pilotes*

→ (ils regardent les voitures) et (les filles, les pilotes)

⁴ NA: Tous les exemples numérotés dans le manuscrit constituaient l'exemplier.

2.2 *Le rôle des pronoms*

Les pronoms apparaissent comme des indices de classement du lexique; (proformes, classificateurs)⁵; par exemple "j'en parle" / "ça parle de quoi": deux verbes "parler". Ainsi pour "dégager":

- a. je t'en dégage, de là
- b. je l'en dégage, de ça (se passif)
- c. je t'en dégage de cette charge
- d. ça (ceci) se dégage / c'est dégagé
- e. les plantes en dégagent

Or les productions orales ont deux caractéristiques qui rendent l'observation des pronoms assez facile ; il y a beaucoup de sujets pronoms dans les conversations (90%)⁶:

- (4) Sujets sous forme de pronoms clitiques: 92.1% - 92.2%
 Sujets sous forme de noms lexicaux: 2.8% - 2.0%(Jeanjean 1981)
 mais si *tu* savais ce qu'*elles* se racontent les femmes entre elles (17, 32)
 parce que *ma femme* actuellement travaille avec une femme qui est chef de service (19, 23)

On a beaucoup de cas de "double marquage" qui permettent une démarcation que le lexique des compléments ne permettrait pas de voir :

- (5) j'aime ça les fleurs - les fleurs j'aime ça
 je les aime les fleurs - les fleurs je les aime
 j'aime les fleurs

Ces indications se révèlent utiles pour la constitution d'une grammaire.

La dislocation entre verbe+pronom d'une part et lexique d'autre part permet d'isoler les faits grammaticaux; on peut ainsi aborder facilement les "lexiques bizarres", et textes "inattendus", sans chocs trop grands pour l'acceptabilité.

2.3 *Les rapprochements entre constructions*

Dans l'approche pronominale, la dimension paradigmatique est fondamentale; deux exemples: liste des pronoms possibles en compléments (ou liste des lexèmes possibles), tels qu'on les utilisera pour caractériser une construction; or ces indications sont souvent données directement à l'oral. Autre dimension: pour les rapprochements entre constructions, comme actif/passif qui s'éclairent l'un l'autre, par une

⁵ NA: le mot "classificateurs" est aussi souvent remplacé par "classifieurs".

⁶ Cf. article de Colette Jeanjean paru dans *Recherches sur le français parlé*, 1981, n°3: L'organisation des formes sujets en français de conversation: étude quantitative et grammaticale de deux corpus, pp. 99-134.

confrontation des formes; cette confrontation est donnée dans les productions orales, pour peu qu'on considère un contexte un peu long:

- (6) on ne peut le dessiner + ça se dessine comme quand on dessine l'anse d'un panier (W 2, 7)
- (7) ça a été imprimé comme ça on a imprimé ça (Astie 35, 7)
- (8) ça m'a choqué oui + j'ai vraiment été choqué (FI 28, 27)
- (9) c'est réfléchi par un miroir à 45 degrés qui réfléchit (C 82, 3)
- (10) le rocher est usé par une sorte de meule qui l'use pour pour faciliter le passage (FI 11, 86)

3. L'observation des modes de production du langage

La langue parlée non élaborée permet de voir le "brouillon" du discours, l'output non "corrigé". Plusieurs constatations utiles:

- 1) Le discours ne sort pas avec des syntagmes linéaires, mais selon des ajustements, par syntagmes et par listes, avec amorces et retours en arrière ou en avant:

- (11) il a toujours très été très discret sur ce sujet (Bergou 12, 7)

Cette caractéristique permet de voir des mises au point de lexique, des tâtonnements.

- 2) Il y a un gros travail sur le lexique: approximations, essais, confirmations; on obtient ainsi des listes de synonymes, qui pourraient utilement être prises dans un dictionnaire, comme *donné/offert* (ex. 12), *technologie* (ex. 13), *épauler* (ex. 14), *les gros* (ex. 15), *obstruction* (ex. 16):

- (12) c'est le papi de Lourmarin qui me l'a donné non qui me l'a offert aussi (PEF1, 1, 4)
- (13) s'adapter à une vie /Ø, de/ de technologie + et et une vie qui est difficile + où il faut se battre (Beaumettes 3, 1)
- (14) à ce moment-là ils ont ressenti le besoin + de trouver quelqu'un justement + qui + qui les épauler + qui + qui fasse quelque chose + presque + pour eux (Beaumettes 4, 4)
- (15) on (n') arrête pas les gros ceux qui font des escroqueries + ceux qui vendent de la drogue à des gros niveaux (Beaumettes 5, 5)
- (16) et je suis surtout tellement indignée du processus + d'obstruction + euh + la façon d'étouffer les responsabilités (Beaumettes 68, 13)

- 3) On voit une énorme activité de réflexion sur le langage, mêlée à la production de langage: métalangue; cela produit des commentaires de type "banal", appartenant à tous (ex. 17): une sur-énonciation (ex. 18):

- (17) encore une fois les enfants sont en train de dormir je dis encore une fois parce que je l'ai déjà dit au début (Barb 6, 7)
- (18) en famille je parle dans la + totalité de la famille (Baral 59, 5)

4. Usages et systèmes

On voit, sans contrôle trop fort, le jeu de trois étages d'analyse:

1) Le système de formes

(19) Pour les nombres

quar-	ante		deux vingt
cinq-	ante	quarante dix	deux vingt dix
soix-	ante		trois vingt
sept-	ante	soixante dix	trois vingt dix
huit-	ante		quatre vingt
oct-	ante		
non-	ante	huitante dix	quatre vingt dix

2) Les usages formés souvent avec des fragments de systèmes de formes (*80, que, on*):

(20) Exemple des formes "que"

normatif	non normatif ou normatif
l'homme <i>qui</i> est venu	l'homme <i>qu'</i> est venu
l'homme <i>que</i> je vois	l'homme <i>que</i> je vois
un jour <i>que</i> je la voyais	un jour <i>que</i> je la voyais
le jour <i>où</i> je la voyais	le jour <i>que</i> je la voyais
la manière <i>dont</i> je le dis	la manière <i>que</i> je le dis
la façon <i>dont</i> on les traite	la façon <i>qu'</i> on les traite
une chose <i>dont</i> j'ai besoin	une chose <i>que</i> j'ai besoin
celle <i>dont</i> je vous parlais	celle <i>que</i> je vous parlais

ceux <i>avec qui</i> je travaille	ceux <i>avec qui</i> je travaille
je parle <i>à qui</i> je veux	je parle <i>à qui</i> je veux

3) Les usagers, qui peuvent recourir à plusieurs usages: ex. du "ne", du "on", en montrant ainsi que la variété est installée chez les usagers :

(21) ils nous ont bien élevés surtout *on a nous* avons été élevés pendant la guerre (Bergou 2, 2)

et vraiment même pendant la guerre *on on on on + nous* étions jeunes *on* (n') a pas souffert de la guerre (Bergou 3, 4)

On peut par là aborder des problèmes précis comme celui de la situation des valences verbales, qui ressortissent d'usages particuliers (en italique dans les exemples), permis par les systèmes de formes, mais qui ne sont pas exploités par tous les usagers:

(22) c'est-à-dire qu'il y a beaucoup plus de gens qui me parlent + qui me racontent + qui *me témoignent* + et + mais + les conditions de vie je les connaissais déjà (Beaumettes 7, 12)

(23) si *on leur fait on les fait vivre* pendant de longues années + dans des conditions aussi précaires (Beaumettes 2, 15)

(24) quand on voit les personnes qui viennent *visiter* + euh je pense que ceux qui sont dedans + ils ont pas dû voler grand-chose (Beaumettes 4, 11)

(25) c'était pas *incompatible* à ce qu'il reste en prison (Beaumettes 29, 16)

5. Complémentarité des recherches

- a) Celles sur les relations entre lexique et grammaire dans le langage perturbé⁷.
- b) Les dictionnaires des valences verbales sur six langues à Leuven.
- c) Le dictionnaire des valences de verbes portugais/français (Lisbonne-Gand).
- d) Les valences dans les corpus de l'oralité et les régionalismes à Aix (accords avec le Québec).

⁷ NA: Recherches menées par C. Loufrani & M.-N. Roubaud sur le langage des aphasiques:
(1990) La notion d'approximation : langage ordinaire, langage pathologique. In: *Recherches Sur le Français Parlé*, 10, 131-142.
(1993) "La syntaxe, c'est ce qui reste quand on a tout oublié". La syntaxe comme outil de description syntaxique. In: *Recherches Sur le Français Parlé*, 12, 85-113.
(2001) La dénomination dans le discours perturbé de type aphasique. In: *Recherches Sur le Français Parlé*, 16, 207-226.

Prise de notes pour la conférence de Nancy

méthode descriptive Ap. pronominale

- 1) - pas phrase mais fragments constr. sur catégories, ^{trouvements} place interaction
- 1 bis - ^{mod. réduction bruyant}
 - adapté à oral
 - pronoms propres comme indices de classement des
 - lexiques construits
 - distinction lexique pronom - double marqueur/indice adapté à lexique bizarre - ~~niptance~~ ~~mitalane~~
 - syntaxe en place, lexique tatonnement. output production ^{niptance mitalane}
- 2) - dimension paradigmatique 2 plans:
 - unités syntaxiques définies par listes possibles -
 - production listes trois effets = listes synonymes Fernanda
 - constructions verbales groupées, valeurs par groupements
 - contextes actifs passifs etc
- 3) - Description des usages qui peuvent prendre plusieurs patchwork de systèmes de formes.
 - Systèmes de formes - usages - usagers non concordant.
 - fs parlé, variété, permet de constituer systèmes cohérents. So, que, m
 - nouvelles valeurs s'apprennent - ne tombent

Propositions pour une terminologie grammaticale de base

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Joëlle GARDES TAMINE

Université de Provence

Aix-en-Provence (France), le 26 juin 1989

1. Introduction

Cette terminologie minimale permet de traiter une grande partie des problèmes usuels et d'éliminer chez les étudiants les préjugés et habitudes qui les empêchent d'aborder correctement l'analyse du français. Faute d'une terminologie plus simple, ont parfois été conservées des étiquettes de la grammaire traditionnelle qui sont pourtant peu satisfaisantes. Elles sont alors présentées entre guillemets.

2. Phrase

2.1 *Dans les phrases élémentaires à verbe conjugué*

On distingue:

Sujet (abrégé en S)

Verbe (abrégé en V)

Objets (ou "compléments"), abrégés en O

- (1) Une atmosphère obscure enveloppe la ville (Baudelaire)
S V O

Parmi les compléments, on distingue:

Les compléments non prépositionnels (O)

Les compléments prépositionnels (Prep.O)

- (2) Les enfants donnent des graines aux pigeons
(3) Ceux-là échangent leurs biens contre de l'or
S V O Prep.O

On peut désigner les compléments, lorsqu'il en est besoin, par le type de signification qu'ils comportent: complément de lieu, de temps, de manière:

- (4) Il habite à Londres en été
S V Prep.O Prep.O
locatif temporel

On ne confondra pas les objets avec les compléments de phrase (cf. plus loin).

- Aucun des maîtres de Vienne = aucun = S
 de leçons gratuites = en = O
 à un petit enfant de chœur sans protection = lui = Prep.O
 (21) Jean part la semaine prochaine à Londres.
 Quand part-il à Londres?
 la semaine prochaine = quand = O
 il y part la semaine prochaine
 à Londres = y = Prep.O

De multiples interprétations d'une même phrase reçoivent de multiples analyses:

- (22) Elle parlait au maire du village
 1. elle lui parlait: lui /au maire du village
 2. elle lui parlait du village: lui /au maire
 3. elle lui en parlait: lui /au maire; en /du village
 (23) Je préférais la façade en crépi
 1. Je la préférais: la /la façade en crépi
 2. Je la préférais en crépi: la /la façade

2.4 Le sujet, S

Le sujet est le constituant qui s'accorde avec le verbe:

- (24) *ils* arrivent, *les enfants* arrivent.

Le sujet est postposé au verbe dans:

- (25) À cela se joignirent *les sujets particuliers d'inquiétude que me donnait ta situation* (Rousseau).

Pour les "verbes impersonnels", le sujet est *il*, non variable en genre et en nombre; le terme qui suit est un complément de verbe impersonnel:

- (26) il arrive vingt personnes
 S V O

Dans les constructions comme:

- (27) J'entends les pies chanter, je les entends chanter

on distingue un sujet *je*, un verbe, *entends* et deux compléments, *les pies* et *chanter*, qui sont liés par une relation particulière: *les pies* est l'"agent" de *chanter*, mais non son sujet, car il n'y a pas d'accord:

- (28) j'entends les pies chanter
 S V O O
 (29) j'aimerais bien entendre aboyer un chien (Giono)
 S V V O O

Dans un exemple comme *j'ai vu abattre ce cheval*, on analyse ainsi:

- (30) j' ai vu Ø abattre ce cheval
 S V O V O

2.5 Le constituant verbal

On distingue le verbe lexical et le verbe auxiliaire. Tous les verbes peuvent avoir des auxiliaires d'aspect, soit *être* soit *avoir*.

- (31) Ils ont compris ils sont arrivés
 S V S V
 V.aux V.lex. V.aux.V.lex.

Sans auxiliaire, le verbe est à l'aspect non accompli: *ils arrivent, ils voient tout, ils s'enfuient*. Avec auxiliaire, il est à l'aspect accompli: *ils sont arrivés, ils ont tout vu, ils se sont enfuis*.

Dans le "surcomposé", il y a deux auxiliaires d'aspect, et le verbe est doublement accompli:

- (32) Je l'ai eu fait.

Les auxiliaires de passif sont *être* et *se faire*:

- (33) Ils sont persécutés par leurs voisins.
 (34) Ils se font persécuter par leurs voisins.

Auxiliaires d'aspect et de passif sont cumulés dans:

- (35) ils ont été persécutés par leurs voisins
 aux.aspect aux.passif verbe lexical Prep.O
 S V

C'est l'auxiliaire d'aspect qui sert de point d'attache à diverses marques grammaticales, comme:

1) Les particules de négation ne...pas:

- (36) ils n'ont pas été persécutés

2) La place des pronoms compléments atones:

- (37) ils l'ont été; ils ne l'ont pas été

3) La place du sujet postposé quand c'est un pronom atone:

- (38) L'ont-ils été? Ont-ils été persécutés? Ainsi furent-ils persécutés.

Les verbes impersonnels n'admettent comme sujet que *il* invariable. Ce *il* ne peut subir l'extraction ou le détachement, il ne peut être relativisé:

- (39) il faut être plus calme
 (40) il est arrivé le contraire

Les verbes modaux comme *aller, devoir, pouvoir, se mettre à, commencer à, finir par, sembler, avoir beau*, sont des verbes à faible valeur lexicale, qui se surajoutent à la construction verbale. On les reconnaît au fait qu'ils peuvent accompagner un verbe impersonnel:

- (41) Il va falloir être plus calme
 (42) Il a beau être arrivé le contraire

Le verbe qui les suit est à l'infinitif:

- (43) ils doivent avoir été persécutés
 modal aux.aspect aux.passif verbe lexical

Remarque 1: On supprime la terminologie de "périphrase verbale".

Remarque 2: On supprime la terminologie de "verbe pronominal", que l'on remplace par celle de "verbe en se". Certains "verbes en se" admettent d'autres constructions:

- (44) il se regarde
 (45) je me regarde je le regarde

d'autres sont uniquement en se:

- (46) il s'enfuit

2.6 Les modalités de la phrase

On distingue des modalités de phrase:

- 1) affirmative: *ils boivent du chocolat.*
- 2) interrogative: *boivent-ils du chocolat?*
- 3) négative: *ils ne boivent pas de chocolat.*
- 4) impérative: *buvez du chocolat.*
- 5) exclamative: *qu'est-ce qu'ils boivent comme chocolat!*

Même quand les marques de ces modalités sont situées sur le constituant verbal, leur "portée" peut atteindre les autres constituants:

- (47) Les enfants ne boivent pas du chocolat le soir sur la terrasse (mais du sirop, mais le matin, mais dans la cour)

2.7 Les formes de phrases

À côté de la forme élémentaire de type SVO, on reconnaît d'autres formes de phrases, dans lesquelles les constituants sont agencés selon certains modèles.

2.7.1 Phrases verbales

A. Phrase à extraction

Un des constituants, sauf le verbe, figure en tête entre *c'est* et *qui*, ou *que*. Il est extrait:

- (48) Ce n'est point le présent que je crains, c'est le passé qui me tourmente (Rousseau).
 (49) C'est lui que je viens voir.
 (50) C'est en crépi que je la préfère.

B. Phrase pseudo-clivée

Un constituant est placé près du verbe, sous forme de pronom, il est repris sous forme lexicale, après *c'est*:

- (51) *ce que* je préfère, c'est *la façade en crépi*
 O S V O
- (52) *Ce qui* l'inquiète un peu, ce sont *ses parents*. (Stendhal).
 S O V S

C. Phrase à détachement lexical

Un constituant de la phrase est fourni sous deux formes, par exemple une fois sous forme de pronom auprès du verbe et une fois sous une forme lexicale (ou sous la forme d'un autre pronom) en tête ou fin de la phrase:

- (53) *la voiture* je la vois je la vois *la voiture*
 O SO V SO V O
- (54) *Les plus ouverts*, par temps de nuit, *ce* sont les vieillards. (Giono)
 S S V O
- (55) *Un noble*, s'il vit chez lui dans sa province, *il* est libre (La Bruyère)
- (56) *Nous, nous* ne l'étions pas, peut-être, *fatigués*? (Rostand)

D. Phrase "relative"

Un des constituants de la phrase, accompagné d'un relatif, *qui, que, quoi, dont, où, lequel, prép. qui, prép. quoi*, est placé en tête de la phrase, quelle que soit sa fonction:

- (57) *La voiture qui* vient
 S V
- (58) *La voiture que* j'aime
 O S V
- (59) *Le pays où* j'habite
 O S V
- (60) *Les gens à qui* je parle
 O S V

L'ensemble de la phrase peut être utilisé comme O ou comme S dans une autre phrase:

- (61) je vois *la voiture qui* vient
 S V O
- (62) il parle *de la voiture que* j'aime
 S V Prep.O
- (63) il se moque *du pays où* j'habite
 S V Prep.O
- (64) *les gens à qui* je parle sont rares
 S V O

On analyse comme constituant de la phrase *ce qui* et *ce que* dans:

- (65) *ce qui* m'ennuie l'ennuie aussi
 (66) *ce que* j'ai prévu lui plaît

On appelle "relatives sans tête" celles où le constituant de tête est formé seulement d'un pronom relatif, comme *qui*:

- (67) Qui m'aime *Qui* m'aime me suit

E. Que-Phrase

On appelle que-phrase une phrase précédée de *que*, qui n'est pas un constituant ou une partie de constituant de cette phrase; les que-phrases sont utilisées comme S ou comme O dans d'autres phrases:

- (68) que je pense à lui il sait *que je* pense à lui
 S V Prep.O S V O
- (69) *qu'il* soit parti m'ennuie
 S O V

(70) je tiens à ce qu'il parte
 S V Prep.O

Remarque: on supprime la terminologie de "proposition", "proposition conjonctive, complétive", "proposition subordonnée". On parlera de que-phrase sujet ou complément.

2.7.2 Phrases sans verbe

On distinguera les constructions à deux volets, dont l'interprétation naît de la mise en relation des deux constituants:

(71) cent métiers, cent misères (Giono)

des constructions à un volet qui doivent nécessairement être mises en relation avec le contexte linguistique:

(72) Que puis-je vous offrir à boire? *un porto.*

ou avec la situation:

(73) issue de secours.

Remarque: on refuse la notion d'ellipse et de sous-entendu.

2.8 *Le complément de phrase*

Les compléments de phrase (Comp.Phr.) sont ceux qui ne dépendent pas du verbe ni des autres constituants de la phrase.

Certains donnent l'effet d'une attitude de l'énonciateur sur le reste de la phrase:

(74) franchement
 à franchement parler
 entre nous il fait un temps affreux
 puisque tu veux le savoir
 naturellement

La franchise, le naturel ne portent pas sur le fait qu'il fait un temps affreux mais sur l'énonciation elle-même.

D'autres compléments sont constitués par des constructions verbales, avec un verbe non conjugué:

(75) le bateau n'étant pas encore prêt [...] nous soupâmes tristement (Rousseau)

Ces compléments de phrase ne sont jamais touchés par la portée des modalités; ils ne peuvent pas être extraits, ni relativisés.

Remarque: on restreint ainsi la définition des compléments de phrase donnée généralement (compléments qui peuvent être supprimés ou déplacés dans la phrase) et qui englobe presque tous les compléments "circonstanciels".

2.9 Les coordinations

Sont considérés comme "coordonnés" les constituants de même fonction, ayant les mêmes relations syntaxiques avec ce qui les entoure; il importe peu que la coordination se fasse avec ou sans "conjonction".

(76) *L'homme ayant dix-huit ans révolus, la femme ayant quinze ans révolus*, ne peuvent contracter mariage (Code Civil).

Ici, deux sujets sont coordonnés.

Remarque: on supprime la terminologie de "juxtaposés"; on ne tient pas compte de la liste scolaire des "conjonctions de coordination". On parlera de coordonnées par *zéro*, par *et*, par *puis*, par *ensuite*, par *par conséquent*, etc, et on appellera tous ces éléments "coordonnants".

2.10 Les corrélations

Il s'agit de constructions appariées par deux éléments solidaires appelés corrélateurs comme *plus...plus...* dans:

(77) plus il mange, plus il grossit

(78) Tel père, tel fils.

2.11 Le discours rapporté

On distingue deux types principaux de discours rapporté, le discours cité où les paroles sont reproduites et où on a affaire à deux énonciations successives (deux *je*, deux moments de la parole):

(79) Il m'a dit: "je serai à l'heure"

(80) Au bout d'un quart d'heure, le jeune officier dit: "je les entends, Excellence!" (Giono)

et le discours relayé où les paroles rapportées sont intégrées dans une seule énonciation unificatrice (un seul *je*, un seul moment de la parole) sous forme de Que-Phrase:

(81) il m'a dit qu'il serait à l'heure.

(82) le jeune officier dit qu'il les entendait.

3. Les catégories

3.1 Catégories nominales

On appelle déterminants du nom les articles, adjectifs indéfinis, possessifs, démonstratifs, quantifieurs, ainsi que le "partitif":

(83) j'ai ramassé les
 mes
 ces objets
 quelques
 quatre
 déterminant nom
 syntagme nominal

(84) j'ai ramassé du persil
 partitif nom
 syntagme nominal

Le nom est complété par plusieurs catégories d'éléments:

A. Des adjectifs antéposés ou postposés

(85) une belle petite maison rouge ancienne
 Dét compl. compl. nom compl. compl.
 syntagme nominal

B. Des compléments prépositionnels

(86) La ville de Paris le déroulement de l'opération
 Dét nom compl.prépos. Dét. Nom compl.prépos.
 syntagme nominal syntagme nominal

C. Des phrases relatives

(87) les villes qui me plaisent
 Dét nom phrase relative
 syntagme nominal

Remarque 1: dans certaines constructions, ces compléments peuvent être obligatoires:

- (88) elle a les yeux bleus
 en amande
 qui pétillent
- (89) C'est un petit gars à la tête *en boule* (Giono)
- (90) il a un *vilain* regard (Giono)
- (91) mon état présent m'inspire une confiance *que d'importuns souvenirs voudraient m'ôter* (Rousseau)

Remarque 2: ces compléments peuvent être non obligatoires et placés en position détachée ("apposition"):

- (92) j'ai vu la maison, *très belle*
- (93) les stylos, *en or*, valent très chers
- (94) les spectateurs, *qui ne comprenaient rien*, sont partis.

Remarque 3: certains noms ont pour complément une que-phrase:

(95) l' idée que je dois partir me désole
 Dét. Nom que-phrase compl.
 syntagme nominal
 S O V

(96) nous avons l' espoir qu'il sera sauvé
 Dét nom que-phrase compl.
 syntagme nominal
 S V O

Remarque 4: on supprime la terminologie d'"épithète".

3.2 *Diverses catégories de pronoms*

On appellera pronom tout élément qui peut tenir la place d'un constituant, et qui n'a pas de contenu lexical:

A. pronoms "personnels" atones (attachés au verbe)

(97) je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles
me, te, le, la, les, lui, leur, se
y, en

(98) je lui en parle; j'y vais; on en vient

B. pronoms accentuables

(99) moi, toi, lui, elle, eux, elles, nous, vous

C. pronoms "démonstratifs"

(100) celui-là, celle-là, ceux-là, celles-là, ceci, cela, ça

D. pronoms locatifs

(101) ici, là

E. pronoms interrogatifs-relatifs

(102) qui, que, quoi, dont, où, comment, pourquoi, quand, lequel

F. pronoms indéfinis

(103)	quelqu'un	quelque chose	quelque part	quelque temps
	personne	rien	nulle part	jamais
	tout le monde	tout	partout	toujours

3.3 *Catégories adjectivales*

Certains adjectifs ont des compléments prépositionnels:

(104) Ils sont enclins *à la paresse*

(105) Est-il apte *à la course?*

(106) Je suis capable *de tout cela*

Les adjectifs ont des modificateurs:

(107) Il est *presque* rouge, *à peine* rouge, *tout à fait* rouge.

Certains adjectifs ont des modificateurs intensifs:

(108) Il est *si* faible, *aussi* faible, *plus* faible, *le plus* faible.

Remarque 1: on supprime la terminologie de "comparatif", "superlatif", "degrés".

Remarque 2: dans une construction comme

(109) Pierre est plus grand *que Paul*.

on ne parle ni d'ellipse ni de sous-entendu, mais de complément de l'adjectif modifié par *plus*.

3.4 *Catégories adverbiales*

On fera l'économie de la notion d'adverbe, les "adverbes" étant en fait:

soit des modificateurs d'adjectifs

(110) il est *très* grand

soit des pronoms

(111) il mange *beaucoup*

soit des objets non prépositionnels

(112) il marche *lentement*

soit des compléments de phrase non prépositionnels

(113) *finalement*, je préfère cette solution

3.5 Relations entre les catégories

Le complément d'un verbe peut être réalisé dans différentes catégories, par exemple le complément du verbe prêter:

(114)	syntagme nominal	je prête mes livres à Jean
	pronoms	je les lui prête
		je prête ceux-là à celui-ci
		je prête tout à tout le monde
	phrase relative	je prête à qui je veux

Pour le verbe *vouloir*:

(115)	syntagme nominal	je veux un livre
	pronoms	je le veux, je veux celui-là
	que-phrase	je veux qu'il parte
	verbe infinitif	je veux partir

4. Les temps et modes du verbe

On distingue trois modes:

A) Un mode sans personnes et sans temps, qui groupe:

L'infinitif, non accompli et accompli

(116) tenir, avoir tenu

Le participe présent, non accompli et accompli

(117) tenant, ayant tenu

Le participe passé, non accompli et accompli

(118) tenu, été tenu

B) Un mode "subjonctif", qui a des personnes mais pas de temps:

(119) qu'il tienne, qu'il ait tenu

(120) qu'il tînt, qu'il eût tenu

Cette dernière forme, qu'on appelle "imparfait du subjonctif" est désuète; lorsqu'elle est employée correctement, c'est avec une valeur qui ne marque pas le temps, mais l'hypothèse contrecarrée.

C) Un mode "indicatif", qui a cinq temps, et des personnes; chaque temps a deux aspects, accompli et non accompli:

(121)	Présent	il tient	il a tenu
	Passé "imparfait"	il tenait	il avait tenu
	"Passé simple"	il tint	il eut tenu
	Futur simple	il tiendra	il aura tenu
	Futur hypothétique	il tiendrait	il aurait tenu

Remarque 1: on supprime la terminologie de "impératif"; l'impératif est un emploi, sans mention du sujet, de formes de l'indicatif:

(122) tiens, tenez, tenons

et pour certains verbes, de formes du subjonctif:

(123) soyez, ayez, sachez

Remarque 2: on supprime la terminologie de "mode conditionnel"; on considère que le "conditionnel" est un des deux futurs du français.

5. Quelques distinctions réputées difficiles

5.1 déterminant partitif / préposition de

(124)	elle prend	du persil	
		O non prépositionnel	
		déterminant partitif+nom	
(125)	elle a besoin	de persil	
		O prépositionnel	
		préposition <i>de</i> +aucun déterminant+nom	
(126)	elle a besoin	du persil	
		O prépositionnel	
		préposition <i>de</i> + déterminant <i>le</i> + nom	

Remarque: *pas de* est un partitif négatif

(127) elle ne veut pas de persil

5.2 relative / que-phrase

(128)	l'idée	<i>qu'il m'expose</i>	est	intéressante
	O	S O V		
		phrase relative		
		syntagme nominal		
	S		V	O
(129)	l'idée	<i>qu'il va partir</i>	me	désole
	nom	complément		
		que-phrase		
		syntagme nominal		
	S		O	V

5.3 relative / extraction

(130)	C'est	<i>celui que</i>	je	cherchais
	O		S	V
		relative		
		syntagme nominal		

- (131) C'est *Michel* que je cherchais
 extraction
 O S V
- (132) J'aperçois *Michel* que je cherchais
 O S V
 relative
 syntagme nominal
 O
 S V

6. Remarque finale

Ces propositions terminologiques représentent un compromis largement accepté par les linguistes français actuels. Il est évident que dans les étapes ultérieures de l'analyse, on pourrait être amené à les compléter ou à les amender.

24 ans après ... Relecture de la terminologie grammaticale par Joëlle Gardes Tamine, co-auteur¹

Claire Blanche-Benveniste et moi étions souvent en désaccord. Elle privilégiait l'oral, et moi l'écrit. Elle défendait *l'Approche pronominale*, et je pense plutôt que la proposition minimale, sujet, verbe, complément est faite d'un certain nombre de places, à remplir par du lexique. Mais nous partagions un certain nombre de croyances fondamentales.

D'abord sur l'unité du système de la langue, au-delà de ses réalisations. Attentive comme elle l'était aux spécificités de l'oral, elle a pourtant plus d'une fois affirmé son lien avec l'écrit et souligné que si l'on éliminait les « turbulences » de l'oral, on voyait apparaître des régularités identiques à celle de l'écrit. De fait, nous avons en commun le poids accordé à la syntaxe, comme ossature de toute production et nous croyions également que, s'il est nécessaire de prendre en considération les macro-structures, il faut parfois s'abstraire des productions textuelles ou discursives où elles se manifestent pour faire apparaître les phénomènes fondamentaux. Il nous apparaissait en particulier que, dans l'enseignement, la grammaire était présentée avec beaucoup trop de complications, qui nous semblaient inutiles et masquaient l'essentiel.

C'est pourquoi nous avons pu élaborer ensemble cette terminologie que, bien des années après, je ne renie pas. Elle accorde sans doute trop peu de place à la sémantique et réunit dans des catégories communes, par exemple celles de « O », des groupes disparates. Mais il faut savoir établir des hiérarchies et des priorités. Comme Claire Blanche-Benveniste l'a très bien montré dans son article sur "La complémentation verbale" (2002), la diversité des compléments du verbe, par exemple, liée en particulier au lexique, rend difficile une approche unitaire. C'est pourquoi il nous avait semblé qu'une terminologie reposant sur la forme, essentiellement descriptive, pouvait être utile, et constituer une base minimale à partir de laquelle un enseignement plus systématique et plus progressif pourrait s'élaborer.

Aujourd'hui que la pragmatique et les grammaires de texte se sont développées au détriment de la grammaire de phrase, je continue à penser que cette terminologie aurait son utilité.

Joëlle Gardes Tamine, Professeur émérite à Paris IV-Sorbonne

¹ NA: Nous remercions Joëlle Gardes Tamine d'avoir accepté d'apporter ce témoignage, 24 ans après.

L'enseignement de la grammaire

Póvoa de Varzím (Portugal), 27-29 Janciro 1999

3^o Encontro Nacional da Associação dos professores do português

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire est un problème difficile en France. Il l'est, semble-t-il, au Portugal, comme en témoigne cette rencontre de l'Association des Professeurs de Portugais. C'est également un problème dans une grande partie des pays d'Europe et plusieurs équipes cherchent actuellement une unification partielle des terminologies grammaticales européennes¹.

Ces difficultés, déjà anciennes, sont souvent ressenties dans chaque pays comme une menace grave contre la langue nationale (ou les langues nationales, lorsqu'il y en a plusieurs). Les linguistes en éprouvent généralement une certaine culpabilité puisque leur discipline a laissé croire, quand elle était en grande mode, dans les années 1970-1980, qu'elle pouvait faire des miracles en dotant enfin la grammaire d'un statut "scientifique" incontestable. La désillusion a été grande et la grammaire continue d'être souvent, comme elle l'avait été auparavant, une matière scolaire très peu aimée par les élèves. Les professeurs et les parents s'inquiètent du reste de voir que ces élèves semblent ne connaître, à la sortie de leurs études, ni la nouvelle grammaire ni même des morceaux de l'ancienne.

Ai-je la compétence nécessaire pour traiter de ces questions? Je n'en suis pas sûre. J'en ai une expérience à travers des collègues, mais je n'ai jamais eu à enseigner directement ces notions à de jeunes élèves. Je les enseigne à des adultes à l'Université, ce qui est très différent. Voici quelques exemples de mes incursions dans ce domaine. Je me suis intéressée à plusieurs reprises à ces problèmes, en regroupant par exemple, à l'Université de Provence, des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire qui souhaitaient mener avec les universitaires des réflexions communes sur l'enseignement de la grammaire. J'ai également collaboré avec des psycholinguistes intéressés par l'acquisition du langage, qui connaissent certains obstacles à l'apprentissage des notions relatives à la

¹ Le professeur D. Willems a engagé, à l'Université de Gand, en Belgique, une comparaison entre les traditions grammaticales actuellement utilisées dans l'analyse grammaticale en Belgique, en Grande-Bretagne et en France.

connaissance de la langue². Je travaille depuis longtemps avec les chercheurs du Centre de Linguistique de Lisbonne, en particulier sur l'analyse de la langue parlée, ce qui oblige à raffiner l'analyse grammaticale, aussi bien en portugais qu'en français. J'ai organisé une expérience d'enseignement des langues romanes (portugais, espagnol, italien et français) qui a abouti à la publication d'un livre et d'un CD Rom, offrant des réflexions sur la grammaire contrastive de ces quatre langues romanes. Ce travail a été l'occasion de voir comment des adultes pouvaient se passionner pour la grammaire de leur propre langue lorsqu'ils découvraient certaines différences avec celles des autres langues voisines (Blanche-Benveniste et al., 1998).

Ce sont toujours les mêmes questions que l'on rencontre: faut-il enseigner la grammaire? Quelle grammaire faut-il enseigner? Quels sont les rapports entre les grammaires scolaires et les grammaires savantes? Faut-il distinguer des étapes dans l'enseignement de la grammaire? Sur quels types d'exemples doit-on s'appuyer? Quelles motivations peut-on utiliser? Quelle terminologie adopter?

Je ne vais pas répondre à toutes ces questions. Je dis "oui" à la première: il faut enseigner la grammaire. Je propose d'essayer de répondre aux deux dernières: Quelles motivations donner pour cet enseignement? Quelle terminologie adopter?

2. Les justifications de l'enseignement de la grammaire

2.1 *Connaître la langue?*

On dit souvent que l'enseignement de la grammaire serait utile pour "connaître la langue", ce qui est bien vague. Il faut en effet distinguer au moins deux sortes de connaissances: une connaissance pratique et une connaissance savante. En matière de langage, "faire" et "savoir" ne coïncident pas. On a observé qu'une certaine forme de connaissance de la langue vient avec la réflexion qu'entraîne l'écriture. Les notions de *mot* et de *phrase* par exemple, dépendent étroitement de l'écriture. Le "savoir" que nous avons du mot ne vient que lorsque nous avons appris à voir et à "faire" des mots par écrit. On enseigne à écrire des mots et des phrases avant que les notions désignées par ces termes soient maîtrisées. Il faut faire avant de savoir car la connaissance grammaticale ne vient qu'après le savoir-faire. C'est un raisonnement circulaire que connaissent tous les enseignants. On enseigne qu'il faut mettre un point à la fin des phrases; et

² Par exemple Ana Teberosky, à l'Université de Barcelone, publie dans sa revue, *Substratum*, des réflexions de linguistes et de psychologues sur ce sujet.

pour définir ce qu'est une phrase, on est amené à dire que c'est l'unité qui se termine par un point:

- (1) On doit mettre un point à la fin d'une phrase
- (2) Qu'est-ce qu'une phrase? C'est ce qui commence par une majuscule et qui se termine par un point.

Pas moyen d'échapper à cette circularité dans le domaine des savoirs pratiques. Pour que l'on comprenne ce qu'est une phrase et ce qu'est un mot, il faut d'abord avoir accumulé des exemples prototypiques (des phrases simples, des mots sans problèmes) avant d'aborder ensuite les exemples a-typiques comme on en voit dans les textes écrits sans ponctuation ou avec pratique des points qui segmentent les phrases. L'enseignement de la ponctuation fait partie de l'enseignement grammatical de base qui ne s'appuie généralement pas sur une "grammaire savante".

2.2 Enseigner la norme?

L'enseignement de la grammaire pourrait servir à enseigner la *norme* et à éviter les *fautes*.

- (3) Il ne faut pas dire "Je sais pas" mais "Je ne sais pas".
- (4) Il ne faut pas dire "Nous on vient" mais "Nous venons".
- (5) Il ne faut pas dire "J'ai tombé" mais "Je suis tombé".
- (6) Il ne faut pas dire "Si j'aurais su, je serais pas venu" mais "Si j'avais su, je ne serais pas venu".
- (7) Il ne faut pas dire "Bonjour messieurs-dames" mais "Bonjours messieurs, Bonjour mesdames".
- (8) Il ne faut pas dire "Je m'en rappelle" mais "Je me le rappelle".
- (9) Il ne faut pas dire "J'aide à ma mère" mais "J'aide ma mère".
- (10) Il ne faut pas dire "Le problème que je vous parle" mais "Le problème dont je vous parle."

Le Ministère portugais de l'enseignement secondaire en dresse une liste semblable:

Actividades estruturais: O aluno, que possui uma linguagem cada vez mais adulta, pode usar as diferentes estruturas e dominar os aspectos mais complicados da linguagem especialmente se o contexto sócio-cultural e escolar for linguísticamente rico et estimulante. No entanto, as incorrecçãoe, as deficiências, a falta de maleabilidade são todavía frequentes [...] Aqui comentamos algumas dificuldades e incorrecções bastante comuns [...] A parte dos exdrícios que se podem farer para desenvolver a reflexão obre a língua, convém traballar em todos cos casos sobre aspectos como: o uso de palavras de ligação [...] a) verbos que regem, reposiçãoes e são usados sem elas receordar-se (de), confiar (em), tratar (de), crer (em)... b) Elisão de preposição: o dia (em) que chegaste, o rapaz que saio (o rapaz com quem saio...)

(Projecto FALAR, Gramática. Material de apoio, 1998, Ministério Da Educação, Departamento de Ensino Secundario, Lisboa, p.14).

A-t-on besoin de grammaire pour cela? Ce n'est pas indispensable puisqu'on peut enseigner la bonne forme en se contentant d'exemples, sur le modèle de "Ne dites pas... Mais dites...". On peut désigner les phénomènes à corriger en utilisant peu d'étiquettes grammaticales. L'outillage terminologique le plus utile est sémantique plus que grammatical: la négation, le pronom de la personne, la condition, l'hypothèse et pour le reste, l'enseignement de la norme demande peu de vocabulaire spécialisé et peu d'analyse. Certains linguistes ont même pensé qu'il fallait éviter d'expliquer la norme mais qu'il fallait l'imposer avec autorité, de la même façon qu'on enseigne qu'il faut circuler à droite et non à gauche sur les routes. Les bons usages de la langue peuvent sans doute s'enseigner avec un très petit bagage grammatical.

2.3 *Connaître des textes écrits?*

L'enseignement de la grammaire est-il utile pour la connaissance des textes écrits? La réponse est à la fois oui et non.

S'il s'agit de connaître le patrimoine littéraire que l'école choisit de transmettre, comportant parfois des textes archaïques dotés d'une rhétorique particulière, la grammaire n'y est pas directement utile. L'outil le plus efficace est la mémoire, qui permet de stocker des tournures de phrases, sans même les analyser. Les *Fables* de La Fontaine ont, en France, longtemps fourni un trésor de tournures littéraires:

- (11) Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe.
- (12) La cigale ayant chanté tout l'été...
- (13) Maître Corbeau sur un arbre perché tenait en son bec un fromage.

La postposition du sujet (en 11), le participe présent (en 12) et le participe passé (en 13) peuvent s'implanter sans analyse grammaticale. Mais lorsqu'on veut pouvoir généraliser le phénomène en parlant par exemple de l'intérêt des sujets placés derrière le verbe, un minimum de terminologie est utile.

2.4 *Donner des consignes de rédaction?*

A-t-on besoin de grammaire pour donner des consignes de rédaction? Deux techniques sont disponibles: utiliser un vocabulaire grammatical comme en 14 et 15, ou passer par l'exemplification, comme en 16 et 17:

- (14) Remplacer les nominalisations par des expressions verbales.
- (15) Remplacer une succession de phrases indépendantes par des relatives.
- (16) Remplacer *restitution* par *restituer* dans:

La restitution du tableau est délicate.

Restituer le tableau est délicat.

(17) Apprendre le changement prototypique de modèle comme dans:

Elle se moque de leur cérémonie. Ils la considèrent comme sacrée.

Elle se moque de leur cérémonie qu'ils considèrent comme sacrée.

Il semble que pour ces consignes visant à faire acquérir des modèles rhétoriques, la vertu des exemples donnés comme modèles peut remplacer la terminologie. Mais la méthode est plus lourde et permet moins bien la généralisation que lorsqu'on utilise une formulation grammaticale bien calculée. Seuls les pédagogues savent quand une procédure fonctionne mieux que l'autre, avec quel public. Le problème est de calculer le rôle du métalangage qui aide ou au contraire rebute.

2.5 *Perfectionner l'orthographe?*

L'enseignement de la grammaire aide à perfectionner l'orthographe. L'orthographe française comprend une grande quantité de marques morphologiques, non audibles dans la langue parlée, et sur lesquelles les Français font quantité de fautes. L'enseignement de cette partie de l'orthographe exige une certaine base d'explications grammaticales. Il faut pouvoir caractériser la faute de l'exemple (18), où le verbe est accordé au singulier avec le mot qui précède alors qu'il doit s'accorder au pluriel avec le mot qui suit, comme en (19), parce que c'est son sujet. Il faut pouvoir expliquer qu'en (20) le participe passé *envoyée* doit être féminin parce qu'il s'accorde avec le complément d'objet qui précède. Il faut pouvoir expliquer qu'en (21) on écrit une fois *qu'il convient*, parce qu'il s'agit d'une construction impersonnelle et une autre fois *qui convient* parce que la construction n'est pas impersonnelle:

(18) Voici le mouton que regard *e* les enfants

(19) Voici le mouton que regard *ent* les enfants

(20) Je relis la lettre que m'a *envoyée* mon ami

(21) Je prends ce *qu'il* convient de prendre et ce *qui* me convient.

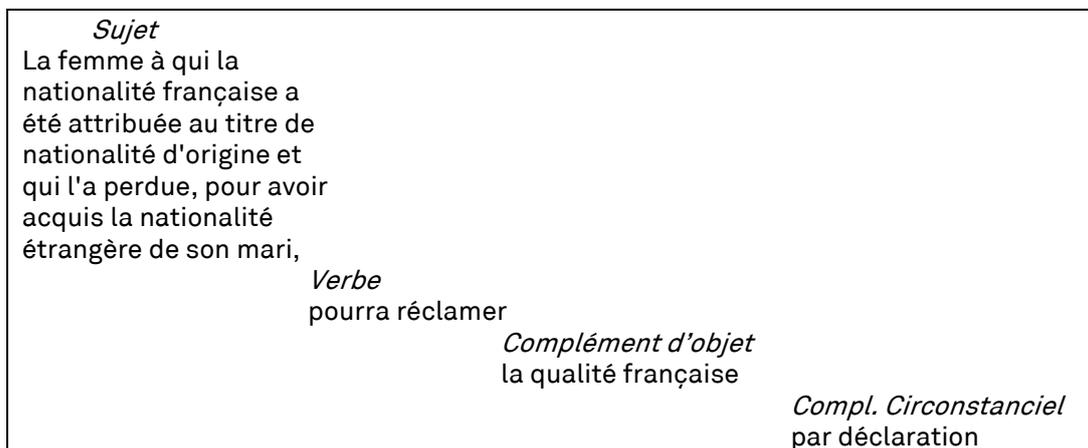
2.6 *Lire des textes difficiles?*

A-t-on besoin de grammaire pour lire, dans sa propre langue, des textes réputés difficiles? Les spécialistes ont observé les comportements des lecteurs, enfants et adultes, selon que ce sont de "bons" ou de "mauvais lecteurs". Les lecteurs inexpérimentés ont tendance à lire les textes, mot par mot et à s'arrêter sur les mots inconnus. Les très bons lecteurs font des "groupes de mots" et lisent ces groupes en les traitant comme des constituants de la phrase. Ils font d'instinct une "analyse en grands

constituants". C'est le type de découpage que nous pratiquons lorsque nous devons lire un article de loi, comme dans cet exemple du *Code civil* français:

- (22) La femme à qui la nationalité française a été attribuée au titre de nationalité d'origine et qui l'a perdue, pour avoir acquis la nationalité étrangère de son mari, pourra réclamer la qualité de française par déclaration.

Un découpage en grands constituants permet de déchiffrer le texte:



Dans cette analyse intuitive, le vocabulaire inconnu, par exemple "par déclaration", peut rester provisoirement en attente. Il sera interprété après que l'analyse globale aura été installée. La démarche essentielle est celle qui consiste à mettre en place le découpage de l'ensemble, la grammaire implicitement pratiquée permet d'accéder au sens.

Faut-il rendre explicite cette procédure que certains lecteurs agiles maîtrisent intuitivement? Ils la pratiquent souvent sans savoir mettre une étiquette grammaticale sur les constituants syntaxiques. C'est encore un cas où le savoir-faire est parfois en avance sur le savoir explicite.

2.7 Apprendre une langue étrangère?

La grammaire serait utile pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La place de la grammaire dans l'enseignement des langues a beaucoup changé et change encore beaucoup. Il y a eu certaines époques avec beaucoup de grammaire et d'autres sans aucune grammaire. Une grammaire idéale serait celle qui permettrait de comparer le fonctionnement de la langue maternelle et celle de la langue nouvelle. Ce n'est pas toujours le cas. Il faudrait par exemple préparer les enfants français, habitués à une voix passive affectant seulement les verbes transitifs (23), à concevoir, pour l'anglais, un passif beaucoup plus accueillant, qui concerne aussi les verbes à complément prépositionnel, comme en (24):

(23) En français: *Quelqu'un a cassé ma chaîne.*

Ma chaise a été cassée.

(24) En anglais: *Somebody slept in my bed.*

My bed was slept in.

Dans l'expérience que nous avons menée sur l'enseignement des langues romanes à des adultes, nous avons constaté qu'au début les participants ne s'intéressaient absolument pas à la grammaire. Nous leur demandions de lire des articles de magazines rédigés dans les langues romanes qu'ils ne connaissaient pas. Les premières séances leur servaient surtout à se familiariser avec le vocabulaire et à accumuler suffisamment de connaissances lexicales pour se sentir à l'aise. Ils ne s'intéressaient pas du tout à la morphologie ni à la syntaxe. Ils étaient rassurés quand ils pouvaient identifier un fonctionnement de phrase canonique S+V+O, sujet+verbe+objet, comme en (25), ou à la rigueur une disposition canonique avec un complément de temps (Tps) en tête, comme en (26):

(25)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
S	os elementos obtidos pelos cientistas	los elementos obtenidos por los científicos	gli elementi ottenuti dagli scienziati	les éléments obtenus par les scientifiques
V	são	son	sono	sont
O	de importancia fundamental	de fundamental importancia	di fondamentale importanza	d'une importance fondamentale

(26)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
Tps	Após o derrame	Después del derramamiento	Dopo il riversamento	Après le déversement
S	o petróleo	el petróleo	il petrolo	le pétrole
V	espalha-se	se extiende	si espande	se répand
O	à superfície das águas	por la superficie del agua	sulla superficie dell'acqua	sur la surface de l'eau

Toutes les autres dispositions, même s'ils les avaient dans leur propre langue, les troublaient. Par exemple, les dispositions avec verbe en tête et sujet ensuite, qui se trouvent dans chacune des quatre langues en question, leur ont paru bizarres alors qu'ils ne les avaient même pas observées dans leur propre langue:

(27)

	Portugais	Espagnol	Italien	Français
V	Chega	Llega	Arriva	Arrive
S	o alpinista italiano	el alpinista italiano	l'alpinista italiano	l'alpiniste italien

Les procédés de focalisation les ont obligés à s'intéresser à l'analyse lorsqu'elle ne pouvait pas se ramener à une disposition canonique S+V+O:

(28)

Portugais	Espagnol	Italien	Français
Eles			Ce
é	Son	Sono	sont
	ellos	loro	eux
que	quienes	che	qui
têm os livros	tienen los libros	hano i libri	ont les livres

Les "relatives imbriquées" leur ont paru épouvantables, y compris dans leur propre langue. Ils sont étonnés d'avoir pu utiliser de tels monstres sans même s'en être rendu compte:

(29)

Portugais	Espagnol	Italien	Français
una mina de descobertas	una mina de hallazgos	una miniera di reperti	une mine de découvertes
que se supõe	que se supone	che si presume	qu'on présume
que	que		qui
ainda estão escondidas	aún están escondidas	siano ancora nascosti	sont encore cachées

C'est pour désigner ces constructions complexes, que la grammaire scolaire aborde rarement, que se fait sentir la nécessité d'avoir des désignations grammaticales précises. L'expérience montrait une différence nette entre les situations jugées trop faciles pour mériter l'analyse grammaticale et d'autres qui en exigeaient une - la grammaire a intéressé les participants seulement quand elle servait à résoudre une difficulté. Une partie des phénomènes peut être présentée sans analyse grammaticale, une autre partie en exige une.

3. La terminologie

En France, la terminologie scolaire, souvent analysée, critiquée et reformulée, fait preuve d'une grande résistance. Nous y sommes tous tellement habitués que nous n'en voyons souvent plus les aspects archaïques et peu commodes. Les tentatives de renouvellement visent presque toujours à moderniser cette terminologie, ce qui ne la rend pas nécessairement commode.

3.1 *La terminologie assimile grammaire et jugement logique*

La terminologie assimile grammaire et jugement logique et implique par là qu'il y aurait une relation transparente entre la langue et la pensée. La brochure du ministère portugais l'affirme:

O estudo da Sintaxe desenvolve a lógica, o raciocínio e neste sentido a gramática é una verdadeira matemática. (p.10)

La proposition subordonnée impliquerait une capacité à hiérarchiser et à dominer une pensée complexe. La liste des conjonctions de coordination vise à reproduire une liste de connecteurs logiques: *mais, ou, et, donc, or, ni, car*. Or ces parallèles, issus de la grammaire générale, paraissent aujourd'hui contestables. Il n'est pas sûr que le maniement linguistique des conjonctions soit analogue à celui des outils logiques. Bien manier les conjonctions ne mène pas à la logique.

3.2 *La terminologie est souvent trop détaillée*

En français, les compléments reçoivent des qualifications compliquées:

- (30) complément d'objet direct
- complément d'objet indirect
- complément d'objet second
- complément d'attribution
- complément de circonstance
- complément essentiel
- complément accessoire

André Chervel y voit un raffinement destiné seulement à justifier les accords orthographiques du participe passé. Cette inflation terminologique est sans doute un des aspects les plus négatifs.

3.3 *La terminologie est cependant insuffisante*

Elle ne permet pas, par exemple, de décrire la composition des séquences de verbes que l'on trouve en français dans des exemples comme:

- (31) *elle doit avoir pu commencer à cesser de fumer*

qui en compte six. Ces suites de verbes ne reçoivent officiellement aucune désignation, à part celle d'auxiliaire, qui ne convient pas à toutes les formes verbales. On y trouve très fréquemment des séquences non analysées qui présentent des problèmes difficiles pour la traduction.

3.4 Les classifications indiquées par la terminologie sont contestables

Les enseignants ont cru pouvoir faciliter les choses en se mettant au niveau des jeunes élèves, avec la notion de "complément essentiel". Le complément "essentiel" serait celui qu'on ne peut pas enlever. Mais, dans la plupart des cas, et souvent malheureusement dans les exemples mêmes qui sont supposés illustrer la notion, on peut parfaitement les enlever:

Les compléments essentiels ne peuvent être supprimés. "Je sais que vous avez raison / Je le sais" (Terminologie officielle, CNDP 1997)

Certes le verbe *savoir* s'emploie avec un complément, comme dans *je le sais* mais tous les Français savent pourtant qu'on dit couramment, sans complément, "Oui, je sais". Il n'est donc pas toujours essentiel. Plus on l'approfondit, plus cette notion est délicate.

3.5 La terminologie est difficile

C'est le principal reproche que lui font les élèves or il est difficile de hiérarchiser les difficultés qu'elle comporte. L'entreprise grammaticale scolaire mêle souvent les niveaux et rend difficile une progression dans l'enseignement. Sur ce point, les analyses contemporaines ont apporté du nouveau.

Dans les analyses courantes, on distingue au moins trois niveaux d'analyse: celui des fonctions, celui des catégories et celui des interprétations sémantiques.

Le niveau des fonctions peut être très simple, si l'on en reste aux grands constituants désignés par S, V, O, ce qui offre l'avantage d'un usage international très répandu. On désigne par O toutes sortes de compléments, sans distinction. Ce qu'on appelle V devrait être plus justement nommé "prédicat", mais V est plus usité en ce sens:

- (32) S [le musicien]
 V [a enthousiasmé]
 O [son auditoire]

Le niveau des catégories est celui des réalisations. Le sujet, S, peut être réalisé dans différentes catégories: par un syntagme nominal, un pronom, une relative, une que-phrasé ("complétive"):

(33)

S	syntagme nominal	[Le musicien]	
	pronoms	[Il] [Qui] [Lui]	
	relative	[Celui qui a commencé]	
	Que-phrasé	[Qu'il ait joué Liszt]	

V	[a enthousiasmé]
O	[son auditoire]

On peut imaginer un enseignement dans lequel on n'aborde pas toutes les catégories à la fois. La terminologie peut être abordée progressivement. Le niveau des interprétations dépend des verbes utilisés. Le sujet de "casser" est très agentif, celui de "recevoir" ne l'est pas.

(34) S, selon les verbes

très agentif	[Le musicien] a cassé son violon
patient	[il] a reçu un coup
sujet psychologique (expérienceur)	[il] aime les coups
événementiel	[qu'il ait joué du Liszt] est important
bénéficiaire	[qui] a eu un cadeau?

On peut imaginer différentes formes d'enseignement, qui insistent plus ou moins sur l'aspect sémantique.

3.6 Progression dans l'analyse et la terminologie

L'analyse des fonctions apparaît seulement dans les grands constituants. Cela permet de ne produire, à un certain niveau, aucune analyse de la "relative". Dans les exemples, l'antécédent et la relative, non dissociés, forment un grand bloc nominal qui constitue l'objet dans (35), le sujet et l'objet dans (36):

(35) Cette madame Jourdain avait des parents avec qui on était amis

S	[Cette madame Jourdain]
V	[avait]
O	[des parents avec qui on était amis]

(36) Les panneaux qui étaient placés très bas sur le trottoir me cachait la visibilité de la route qui venait en face.

S	[Les panneaux qui étaient placés très bas sur le trottoir]
V	[me cachait]
O	[la visibilité de la route qui venait en face]

On peut donc traiter des exemples longs et difficiles à l'aide d'une terminologie limitée. C'est le contraire de ce que proposent les exercices scolaires où, pour faire simple, on prend des exemples simples, du type "Le chat mange la souris", dans lesquels l'analyse ne peut guère montrer ses vertus. Or, pour rendre la grammaire intéressante, il convient avant tout de montrer qu'elle rend service. "Le chat mange la souris" rend des services limités.

4. Effets de la technologie

Il se prépare actuellement de grands changements, avec l'avènement du Traitement Automatique du Langage (TAL). L'analyse de détail, mot par mot, qu'on appelait autrefois en France "analyse grammaticale", pour l'opposer aux "analyses logiques", peut être faite automatiquement par des machines. Voici un exemple d'analyse automatique (Anne Abeille et alii, 1998).

Les machines sont généralement programmées pour produire des analyses de type scolaire. Voici les catégories utilisées:

N	Nom
NP	Nom propre
NC	Nom commun
D	Déterminants
A	Adjectif
P	Préposition
Ad	Adverbe
C	Conjonction
Cl	Pronom clitique

Les fonctions syntaxiques retenues sont:

subj	sujet
attr	attribut
V	verbe principal
obj	objet
comp	autres compléments
a-modif	modifieur (adjectif ou adverbe) antéposé
p-modif	modifieur (adjectif ou adverbe) post-posé
rel	tête d'une construction relative

Voici l'exemple d'une analyse automatique appliquée à la phrase suivante, extraite du livre pour enfants, *Babar*:

Le vieux Cornélius qui est le chef des éléphants quand le roi n'est pas là pense, inquiet, "pourvu qu'il ne leur arrive pas d'accident".

Les mots sont numérotés dans la colonne de droite d'après leur ordre d'apparition dans la phrase. L'analyse a été légèrement simplifiée dans le nombre des catégories et des relations syntaxiques:

Mots	Catégories	Fonctions	Rang
Le	D		1
vieux	A	a-modif	2
Cornélius	N	subj	3
qui	C	rel	4
est	V		5
le	D		6
chef	N	attr	7
de	P		8

les	D		9
éléphants	N	comp	10
quand	C	p-modif	11
le	D		12
roi	N	subj	13
n'	Ad	= 16	14
est	V	comp	15
pas	Ad	p-modif	16
là	Ad	p-modif	17
pense	V	main	18
inquiet	A	p-modif	19

Cette technologie va sans doute modifier, à brève ou à longue échéance, le statut de l'exercice scolaire d'analyse grammaticale. C'est un peu le même changement d'outillage que, pour l'enseignement du calcul, l'arrivée des calculettes électroniques. Si une machine peut le faire, la vertu de l'exercice en est changée.

Les enseignants voudront-ils s'y intéresser? Voudront-ils initier les élèves à la démarche technique de la machine? Vont-ils se sentir dépossédés d'un savoir fondamental? Préféreront-ils ignorer cette technologie? Il serait important de connaître leur réponse.

5. Conclusion

Je formulerai, pour ma part, quelques souhaits. Les linguistes aimeraient beaucoup disposer d'observations faites auprès des élèves pour suivre le développement de leur intérêt pour les analyses de la langue. Il serait utile de savoir à quels âges et dans quelles situations les enfants sont sensibles aux différentes descriptions de leur langue, et pas seulement à la grammaire. Quand révèlent-ils du goût pour l'étymologie? Quand s'intéressent-ils à l'histoire de la langue? Quand posent-ils de bonnes questions sur la standardisation de la langue? Quand sont-ils sensibles aux procédés rhétoriques? Quand peut-on les sensibiliser aux problèmes de l'ambiguïté?

L'enseignement de la grammaire pourrait être totalement renouvelé par une collaboration entre des enseignants, qui seraient les bons observateurs "sur le terrain", les linguistes, qui devraient réfléchir sur ces observations, et ces machines, qui savent désormais faire les exercices de base que les jeunes enfants ont peiné à apprendre pendant des générations.

Bibliographie

- Abeille, A. (1996): Corpus et Syntaxe. L'apport de l'informatique linguistique. In: *Revue Française de Linguistique appliquée*, 1/2, 7-23.
- Abeille, A., Clément, L. & Reyes, R. (1998): TALANA Annotated Corpus: first results. In: *Proceedings of the First Conference on Linguistic Ressources*. Grenade, 992-999.
- Blanche-Benveniste, C. (1990): La cuestion del handicap linguístico: una revision. In: Siguan, M. (coord.): *Lengua del alumno, Lengua de la escuela (Actas del XIIº Seminario sobre Educacion y Lenguas)*. Barcelona (Universitat de Barcelona), 135-146.
- (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte (nº spécial de LINX)*, 343-352.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Uzcanga, I. & Simone, R. (1998): *EuRom4, Enseignement simultané de quatre langues romanes (Portugues, Espanol, Italiano, Français)*. Firenze (La Nuova Italia).
- CherVEL, A. (1978): *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris (Payot).
- (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris (Belin).
- Halliday, M.A.K. (1985): *Spoken and Written Language*. Oxford (Oxford University Press).
- Habert, B., Nazarenko, A. & Salem, A. (1997): *Les linguistiques de corpus*. Paris (Armand Colin).
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994): *Grammaire méthodique du français*. Paris (PUF).

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 47

UN MODÈLE D'ANALYSE SYNTAXIQUE
«EN GRILLES» POUR LES
PRODUCTIONS ORALES

CLAIRE BLANCHE-BENVENISTE
Université de Provence

Anuario de Psicología
1990, n° 47, 11-28
© 1990, Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona

Un modèle d'analyse syntaxique «en grilles» pour les productions orales

C. Blanche-Benveniste
Université de Provence

El análisis sintáctico «en grille» ha sido desarrollado para evidenciar las regularidades sintácticas que estructuran las largas secuencias de las producciones orales y para proporcionar una cómoda representación visual. Se muestran los distintos tipos de esquemas sintácticos que los locutores utilizan con repeticiones y modificaciones, y se concede una gran importancia al eje paradigmático que permite situar los errores, las hesitaciones y los fenómenos propiamente gramaticales. A partir de este nivel de análisis considerado como básico, se pueden proyectar otros análisis (lexicales, temáticos o pragmáticos).

Palabras clave: Sintaxis, lenguaje oral, eje paradigmático, regularidades, hesitaciones, correcciones.

L'analyse syntaxique «en grilles» est faite pour dégager les régularités syntaxiques qui structurent les longues séquences de productions orales, et pour en donner une représentation visuelle commode. Elle distingue différents types de schèmes syntaxiques, que les locuteurs utilisent avec des répétitions et des changements.

Une grande importance est accordée à l'axe paradigmatic, qui permet de situer les erreurs, les hésitations et des phénomènes proprement grammaticaux. Sur ce niveau, considéré basique, d'autres analyses (lexicales, thématiques ou pragmatiques), peuvent être projetées.

Mots clefs: Syntaxe, langage oral, axe paradigmatic, régularités, hésitations, corrections.

The main purpose of this analysis is to evidence syntactic regularities which organize long sequences in oral production. It can be shown that speakers tend to use different syntactic patterns, either repeated or mixed together, in regular configurations. Particular importance is given to paradigmatic dimensions, along which some grammatical operations can be ordered, as well as to hesitations or discourse monitoring. Graphic representations are used in order to visualize these organizations. Other lexical, thematic or pragmatic analyses can be mapped onto this syntactic level which is considered as a basic one.

Key words: Syntax, Oral language, Paradigmatic axis, Regularities, Hesitations, Corrections.

L'étude des productions orales peut être abordée, comme celle des productions écrites, par quantité d'aspects différents, selon les objectifs auxquels on s'intéresse. Durant ces dernières années, il s'est développé un ensemble d'analyses portant sur des caractères qui paraissaient être spécifiques des productions orales, ou qui avaient été négligés dans l'étude des productions écrites. Ces analyses ont porté, par exemple sur les interactions entre locuteurs dans les conversations ou les argumentations, sur la conduite du sujet énonciateur lorsqu'il se situait hors du contrôle de l'écrit, ou sur l'enchaînement des thèmes qu'il fournissait «spontanément», sur les choix de langage non normatifs, ou encore sur l'observation des différents genres, narratifs, informatifs ou argumentatifs, tels qu'ils se révélaient dans une pratique moins contraignante que l'écrit. L'attention aux productions orales a permis de déplacer l'observation vers des activités langagières moins conformistes que celles de l'écrit, et plus proches d'un sorte d'«état sauvage» de l'expression.

Les analyses menées par le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) sont des analyses syntaxiques, qui prennent les productions orales, au même titre que les productions écrites, comme matériau de recherche. Ce matériau permet de trouver des phénomènes peu connus, de rassembler de grandes quantités de données pour voir les tendances majeures de la syntaxe contemporaine, et d'affiner ainsi la description générale de la syntaxe. Dans cette entreprise de description syntaxique, l'originalité de chacune des productions des locuteurs tend à disparaître; ainsi, si l'on s'intéresse à la description de la négation, ou à l'emploi des formes sujets, on prélève, dans une grande quantité de productions les phénomènes relatifs à la négation et aux sujets; le texte suivi, en tant que tel, est mis en pièces, et sacrifié.

Cependant, pour un certain nombre de raisons, et parallèlement aux études portant sur un point particulier de syntaxe, nous avons également développé des études de textes suivis, il s'agit à ce moment-là, et dans une perspective toujours purement syntaxique, de produire une analyse de «surface» d'un morceau de texte, pour en montrer l'organisation générale, les réseaux de dépendance et les régularités; nous avons appelées ces études «analyses en grilles». Elles nous ont été nécessaires pour plusieurs raisons; tout d'abord, parce que nous avions besoin, même pour l'étude d'un point de détail, d'analyser le contexte dans lequel il apparaissait, et qui parfois doit être un contexte très large; ensuite, pour pouvoir comparer entre elles des portions de textes; enfin, pour situer certains phénomènes fréquents dans les productions orales, comme les hésitations, les ratures, les amorces, les ratés, qui trop souvent avaient été écartés de l'analyse, et que nous avons voulu intégrer à la description. Il nous est donc apparu utile de fournir des sortes de «pré-analyses» de grands morceaux de textes, même lorsqu'il ne s'agissait que de situer un phénomène assez restreint.

En développant ces techniques de description syntaxique appliquées à de grands morceaux de textes, nous avons été frappés par les résultats obtenus: une simple description syntaxique révèle, pour certaines productions orales, des propriétés remarquables de régularité et de symétrie, auxquelles tous les locuteurs semblent obéir, et qui montrent des structurations des textes intéressantes. Ces structurations ressortent d'autant mieux lorsqu'on suit une seule logique d'analyse,

celle de la syntaxe, sans y mêler des principes d'analyse pragmatique, discursive ou thématique, et sans même tenir compte du lexique utilisé. Il nous a semblé que la forme syntaxique livrait une couche d'analyse fondamentale, à laquelle on pouvait, par la suite, superposer d'autres couches d'observations, lexicales, thématiques, pragmatiques ou autres.

Ces «préanalyses» peuvent être utilisées ensuite pour des recherches ayant d'autres objectifs que la syntaxe: elles fournissent en effet une première approche formelle des textes, en livrant une sorte de «squelette syntaxique», qui permet ensuite d'accumuler d'autres études. Les principes théoriques de l'analyse sont assez simples; ils s'appuient d'une part sur une utilisation assez précise des notions d'«axe syntagmatique» et d'«axe paradigmatique», et d'autre part sur une théorie de la «rection» syntaxique, où le lexique a une place particulière. Je propose de développer essentiellement ces deux points, en fournissant des exemples.

Axe syntagmatique et axe paradigmatique

Rappel et réinterprétation de ces notions

On doit cette distinction fondamentale à F. de Saussure, qui avait isolé «deux axes naturels» pour l'analyse de la grammaire, sur lesquels il plaçait les *rappports associatifs*:

«D'une part, dans les discours, les mots contractent entre eux (...) des rapports fondés sur le caractère linéaire de la langue (...) Ces combinaisons qui ont pour support l'étendue peuvent être appelées *syntagmes* (...) D'autre part, en dehors du discours, les mots offrant quelque chose de commun s'associent dans la mémoire (...) Ces coordinations (...) n'ont pas pour support l'étendue (...) Le rapport syntagmatique est *in presentia*: il repose sur deux ou plusieurs termes également présents dans une série effective. Au contraire le rapport associatif unit des termes *in absentia* dans une série mnémonique virtuelle (...) Ainsi le mot *enseignement* fera surgir inconsciemment devant l'esprit une foule d'autres mots (*enseigner, renseigner, etc.*, ou bien *armement, changement, etc.*, ou bien *éducation, apprentissage*)» (éd. 1949, 170-171).

On a systématiquement représenté ces rapports par la suite, selon un axe horizontal et un axe vertical qu'on pourrait représenter ainsi:

c'est un problème d'enseignement
éducation
apprentissage

Saussure insistait sur l'aspect mémoriel des phénomènes situés sur l'axe paradigmatique: ils sont «en dehors du discours», «in absentia», mais ils sont intégrés au mécanisme des choix du discours:

«Au moment où nous prononçons la phrase «que vous dit-il?» nous faisons varier un élément dans un type syntagmatique latent, par exemple «que te dit-il?», «que nous dit-

il?», etc., et c'est par là que notre choix se fixe sur le pronom *vous*. Ainsi dans cette opération, qui consiste à éliminer mentalement tout ce qui n'amène pas la différenciation voulue sur le point voulu, les groupements associatifs et les types syntagmatiques sont tous deux en jeu» (éd. 1949, 179-180).

R. Jakobson (1956) reprendra à son compte la notion d'axe paradigmatique, qu'il caractérise par les rapports de similarité, en l'illustrant par l'exemple de la série:

hutte, cabanne, cahute, palais...

et en lui accordant des propriétés nouvelles. Mais, en fin de compte, l'axe paradigmatique a été très peu utilisé pour l'analyse proprement grammaticale, et c'est sans doute en raison du caractère «mémoirel» que lui avait donné Saussure.

Lorsqu'on examine les productions orales, on est frappé par le fait que les séries paradigmatiques évoquées par Saussure et Jakobson ont une existence factuelle: les éléments qu'ils situaient sur cet axe sont produits simultanément (et pas seulement «en mémoire»), côte à côte, et apparemment de la même façon que les suites syntagmatiques. Cela se produit dans les hésitations, les «ratés», ce que nous avons appelé les «bribes» du discours, qui ont trop souvent été écartées de l'analyse grammaticale. On peut le montrer facilement en adaptant les exemples de Saussure selon les modes de production «en bribes» du discours ordinaire.

1. c'est un problème de d'enseignement euh d'apprentissage
euh d'éducation
2. que vous euh nous a-t-il dit

Les exemples réels qui attestent ce genre de phénomènes sont extrêmement nombreux et il est facile d'en faire comprendre la portée en les inscrivant, à la verticale, sur l'axe paradigmatique:

3. j'avais une bourse euh au chose au lycée quoi au collège (AG 1.14.4)
j'avais une bourse euh au chose
au lycée quoi
au collège
4. on a mis ce grand panneau ce grand portail si vous voulez (Maçon)
on a mis ce grand panneau
ce grand portail si vous voulez
5. il nous est moi il m'est arrivé de partir du rucher
il nous est
moi il m' est arrivé de partir

Ces exemples montrent assez clairement des cas d'hésitation: le locuteur cherche la bonne dénomination et passe en revue, sur l'axe paradigmatique, deux ou plusieurs éléments de la série «associative» avant de fournir la dénomination adéquate. Ils montrent aussi nettement que le locuteur peut interrompre le déroulement de l'axe syntagmatique:

on a mis ce grand panneau (...)

pour revenir en arrière et dérouler un morceau de «recherche» sur l'axe paradigmatique:

ce grand panneau
ce grand portail

Mais la notion d'axe paradigmatique peut être étendue au-delà de ces cas que l'on a souvent voulu traiter comme des sortes d'exceptions au bon fonctionnement du discours; on peut lui donner des applications nettement grammaticales.

Les effets de coordination

Il est d'usage de distinguer la coordination «de phrases», qui comporte deux verbes, comme dans:

6. on est allé dans le sud de la France, on est allé en Espagne
et on est allé dans le nord de la France

et la coordination de «constituants», qui n'en comporte qu'un, mis «en facteur commun», comme dans:

7. on est allé dans le Sud de la France en Espagne près de
Barcelone et dans le Nord de la France (Barrué 14.7)

Pour analyser la coordination «de constituants», on peut, comme cela se fait très souvent, supposer que le verbe devait être présent, et a été effacé; auquel cas, on réduit ce type de coordination au précédent; mais on peut également procéder sans effacement, en considérant que les constituants coordonnés, qui occupent, comme le dit la grammaire scolaire, la même fonction, sont des éléments d'un même paradigme. Une représentation sur l'axe vertical peut fournir une image de ce raisonnement:

on est allé dans le sud de la France
en Espagne près de Barcelone
et dans le nord de la France

Les trois éléments disposés en liste verticale sont tous trois des compléments locatifs du verbe «on est allé»; ils ont le même statut syntaxique et appartiennent à une même série sémantique. Ils représentent tous des instances de la place abstraite de complément locatif du verbe «aller». En effet, selon la théorie syntaxique sur laquelle nous nous appuyons (cf. *Pronom et Syntaxe et Le français parlé, Études grammaticales*), à un niveau abstrait, on ne peut concevoir qu'une seule et même place syntaxique de complément, mais elle peut être représentée lexicalement par plusieurs instances. Le phénomène de coordination consiste, en ce cas, dans une énumération d'éléments, similaires par leur relation au verbe, c'est-à-dire par leur place syntaxique. Il y a, de plus, dans cet exemple, l'intervention d'un élément de jonction, «et», qui assure l'interprétation de type additif suggé-

13. on a les déplacements à payer c'est-à-dire de l'essence l'autoroute les hébergements la nourriture (Barrué 21.1)
- on a les déplacements à payer
 c-à-d de l'essence
 l'autoroute
 les hébergements
 la nourriture

Les amorces

Dans les productions orales (comme dans les brouillons de l'écrit), il arrive que le locuteur amorce un élément puis que, sans le continuer jusqu'au bout, il l'abandonne pour en prendre un autre. Cet élément dont il ne donne qu'une amorce peut être un morceau de lexique, comme *us-*, amorce de *usine*, dans l'exemple suivant:

14. je revenais de l'us de l'école de l'usine avec lui (Poupée)
- je revenais de l'us-
 de l'école
 de l'usine avec lui

L'amorce peut être celle d'un syntagme, dont le début est fourni, mais pas le développement complet; dans l'exemple suivant, le locuteur commence à trois reprises un syntagme nominal, avec l'article «le», avec le démonstratif «ce», puis, recommençant par le démonstratif «ce», il donne enfin un syntagme complet:

15. je revois toujours le ce ce petit lit (Toulon 4.5)

Dans ce cas, même si, dans les deux premières occurrences, le syntagme n'a pas été rempli, nous considérons que sa place est marquée, et que syntaxiquement il existe en tant que tel; nous lui donnons donc une représentation sur l'axe horizontal; dans l'exemple, il s'agit du syntagme nominal complément du verbe «je revois», réitéré à trois reprises:

- je revois toujours le
 ce
 ce petit lit

Il en va de même pour les syntagmes verbaux, comme dans ces trois occurrences qui commencent par le sujet:

16. avec maman je on on n'a pas discuté (Poupée)
- avec maman je
 on
 on n'a pas discuté

Il arrive que le contenu du syntagme au lieu d'être laissé en suspens, soit rempli par un élément qui marque typiquement l'hésitation, comme «euh», «enfin»:

17. maman débordée par euh par ses par ses grossesses et ses allaitements
 débordée par euh
 par ses
 par ses grossesses
 et ses allaitements

Dans tous ces cas, il s'agit toujours d'un alignement sur l'axe paradigmatique, que les éléments soient donnés au complet ou non.

Les répétitions

Il arrive que les locuteurs produisent des répétitions de mêmes éléments, dans les mêmes positions syntaxiques. Ce peut être un procédé d'insistance;

18. elle réclamait son frère son frère son frère toujours (FC65)
 elle réclamait son frère
 son frère
 son frère toujours

Ce peut être une hésitation involontaire:

19. ça s'est passé à Paris à Paris mais je ne sais plus quand (RY 5.9)
 ça s'est passé à Paris
 à Paris mais je ne sais plus quand

Dans un certain nombre de cas, il serait délicat d'avoir à décider si le procédé est volontaire ou pas; au lieu de l'analyser en fonction des intentions supposées du locuteur, il paraît assez simple de l'analyser d'abord comme une énumération répétitive sur l'axe paradigmatique:

20. chaque fois on courait hein on avait peur hein on avait peur (Stras 212)
 chaque fois on courait hein
 on avait peur hein
 on avait peur

Ensemble des effets produits sur l'axe paradigmatique

Le phénomène général de regroupement sur l'axe paradigmatique peut correspondre à des effets très différents: coordination, recherche de mots, effets de liste avec précision, effet de sériation, amorce, répétition, etc. Il est commode de pouvoir représenter tous ces effets selon un seul et même principe, avant même de s'interroger sur l'interprétation exacte qu'il faut leur donner (ce qui est parfois délicat, et exige d'autres types, non syntaxiques, d'explication).

Ce regroupement en colonnes paradigmatiques permet déjà un premier classement des éléments constituant un texte, et ce classement, avec sa représentation visuelle sur deux axes, permet une perception graphique plus facile que le simple alignement continu:

24. (ce jour-là, dans la ville, dans ces conditions,) on ne pouvait pas circuler

Pour distinguer les éléments régis des éléments qui ne le sont pas, on dispose d'une série de propriétés:

— les éléments régis ont pour équivalents des pronoms, on peut dire, pour l'exemple 23:

il le rencontrera quand là-bas,

en faisant une équivalence entre:

le ministre / il
l'évêque / le
ce soir / quand
à ce dîner / là-bas

Ces équivalences ne sont pas possibles pour des éléments comme «heureusement», «à mon avis», «ce jour-là», «dans ces conditions».

— Les éléments régis par un verbe reçoivent les modalités, assertive, négative ou interrogative de ce verbe, et peuvent avoir des contrastes de modalités; on peut dire:

le ministre rencontrera l'évêque mais pas l'archevêque
il le rencontrera ce soir mais pas ce matin
il le rencontrera au dîner mais pas ailleurs

Ces contrastes de modalités sont impossibles pour des éléments comme «à mon avis», placés en dehors du «scope» des modalités verbales.

— Les éléments régis par un verbe peuvent généralement être «topicalisés» par un procédé régulièrement attestés, par exemple être détachés en tête de construction par «c'est... que...»:

c'est le ministre qui le rencontrera
c'est l'évêque qu'il rencontrera
c'est ce soir qu'il le rencontrera

ce qui est impossible pour les éléments situés hors de la rection du verbe.

Les éléments associés ne surviennent pas dans un ordre préétabli; ils peuvent se placer en tête ou fin d'énoncé, mais aussi en cours d'énoncé, à une frontière entre constituants:

il le rencontrera, (heureusement) ce soir, (à mon avis), à dîner

D'autre part, des sortes de «parenthèses», étrangères à la construction verbale, peuvent venir s'insérer dans le déroulement de l'énoncé, c'est le cas pour «comment dire» ou pour «c'est important», dans les exemples suivants:

25. il avait vu (comment dire) l'inconvénient de la situation
26. il faut savoir (c'est important) conclure une discussion

Il est important de distinguer ces éléments, de voir leur emplacement, dans la mesure où cela permet de caractériser des types de textes. Dans certains textes, on trouve des associés à gauche du verbe, comme ici les trois qui figurent en tête:

alors / dans un aquarium / premièrement /
 27. alors dans un aquarium premièrement il y a plu- enfin il y a
 plusieurs espèces de poissons qui vivent donc plusieurs façons de vivre
 pour les poissons (Lic 90-5,5,3)
 alors dans un aquarium premièrement il y a plu
 il y a plusieurs espèces de...
 donc plusieurs façons de
 vivre...

D'autres passages se caractérisent par une absence totale d'associés à gauche.

28. euh c'est un phénomène un play-boy un ah il a cinquante huit ans- il
 est surtout scientifique-- (Lic 90-5,3,1)
 euh c'est un phénomène
 un play-boy
 un ah
 il a 58 ans
 il est surtout scientifique

La partie organisée par le verbe recteur est entièrement déterminée par ce verbe; le fait d'avoir un complément, ou deux, ou de n'en avoir aucun dépend du verbe; de ce fait, les suites régies par des verbes différents ne sont pas identiques; on se donne le droit de les aligner dans les mêmes colonnes. Dans l'exemple suivant, les verbes «déposer» et «s'engager» sont alignés dans une colonne qui correspond aux verbes recteurs; leurs rections, bien que différentes, sont également alignées:

29. on a déposé les statuts à la sous-préfecture puis ensuite on s'est engagé
 auprès de la Fédération française d'altérophilie (Lic 90-5,42,1)
 on a déposé les statuts à la sous-préfecture
 puis ensuite on s'est engagé auprès de la Fédération française d'alté-
 rophilie

Il en va de même pour les suites des verbes «étudier» et «attaquer», au passif, dans:

30. bon ces exercices on été bien étudiés chaque muscle est attaqué sous
 des angles différents (Lic 90-5,50,13)
 bon ces exercices ont été bien étudiés
 chaque muscle est attaqué sous des angles différents

Les différents développements des syntagmes

On peut imaginer un syntagme nominal complément d'un verbe qui le régit, sous diverses formes de réalisation; certaines formes sont restreintes au strict minimum: déterminant et lexème nominal, comme par exemple «ce lit», complément de «je revois» dans:

31. je revois ce lit

Mais, sur le plan abstrait des possibilités qu'offre la langue, on doit poser un schéma beaucoup plus complexe, qui, pour le français, comporterait par exemple la mention de tous les adjectifs, les adverbes, les numéraux, les indéfinis que l'on pourrait combiner dans ce syntagme nominal, soit par exemple:

cet autre (...) troisième (...) très étonnant (...) joli (...) petit lit

Les réalisations effectivement attestées ne remplissent jamais toutes les possibilités théoriques; mais il arrive que les locuteurs, commencent par un syntagme de forme réduite, puis interrompent le déroulement syntagmatique pour revenir en arrière et le compléter; ils remplissent alors une, deux ou plusieurs des possibilités de combinaison. Voici des exemples réels:

32. je revois toujours le ce ce petit lit ce joli petit lit rose (Poupée 4,5)

je revois toujours le
ce
ce petit lit
ce joli petit lit rose

33. il a pour but de de donner euh de créer des systèmes nouveaux
des systèmes mécaniques nouveaux (Leggio 1,5)

il a pour but de
de donner euh
de créer des systèmes nouveaux
des systèmes mécaniques nouveaux

Pour donner à ces exemples une représentation visuelle commode sur les axes paradigmatique et syntagmatique, il est bon de prévoir l'emplacement du syntagme le plus développé (qui vient souvent en dernier). C'est pourquoi, dans la représentation que nous donnons, nous figurons par un blanc entre «ce» et «petit lit», ou entre «des systèmes» et «nouveaux», la place de l'élément supplémentaire qui sera fourni par le locuteur lorsqu'il développera son syntagme. Il est évident que jamais le syntagme ne sera totalement «saturé», c'est-à-dire que jamais toutes les places théoriquement possibles ne seront toutes remplies.

On rencontre le même effet de remplissage progressif des places disponibles pour les syntagmes verbaux. Entre un sujet et son verbe, comme dans:

cet hommem boit

on peut prévoir la possibilité de placer un ou deux auxiliaires, et des verbes modaux comme «va», «peut», «doit», etc.

cet homme a bu
cet homme doit avoir bu
cet homme doit pouvoir avoir bu

Voici un exemple réel:

34. les registres sont très euh sont doivent être doivent pouvoir être
contrôlés (Holding)

les registres		sont très euh	
		sont	
	doivent	être	
	doivent pouvoir être		contrôlés

Dans ce dernier exemple, on peut distinguer quatre étapes du développement du syntagme, chacune étant figurée sur une ligne distincte; un élément de développement du syntagme comme «très» a été donnée dans la première étape, et n'a pas été repris dans les trois autres qui ont suivi; en revanche, le verbe modal «pouvoir» n'a été donné que dans la quatrième. Si l'on veut totaliser l'ensemble des développements du syntagme, à travers ces quatre étapes, on proposera la séquence suivante, qui n'a jamais été prononcée en tant que telle, mais qui forme en quelque sorte la sommation de toutes les étapes, et que nous appelons la «séquence maximale» du passage.

les registres doivent pouvoir être très contrôlés

Le recours à la séquence maximale permet de récapituler les éléments syntagmatiques fournis; il permet aussi de vérifier, pratiquement, que les colonnes d'éléments ont été bien établies, dans la mesure où elles peuvent valablement s'enchaîner les unes aux autres pour fournir un syntagme développé.

Distinction entre plusieurs schèmes syntaxiques²

Une même construction verbale peut se manifester sous différents schèmes syntaxiques. Par exemple, on considérera qu'entre une construction sans topicalisation par «c'est... que...» et une construction topicalisée, il y a une différence de schème syntaxique:

35. je n'ai pas discuté avec le ministre
36. ce n'est pas avec le ministre que j'ai discuté

Il est impossible de superposer ces deux schèmes en préservant leur originalité; en effet dans le premier, le complément «avec le ministre» est placé en fin d'énoncé, sans le verbe d'appui «c'est», et sans adjonction directe de négation, alors que, dans le second, ce même complément occupe une place de tête et est accompagné de «c'est... que» et de la négation. Il est impossible d'aligner dans une même colonne ces deux occurrences si différentes du complément, qui ne sont pas paradigmatiquement tout à fait semblables. On décide donc, dans ce cas, de fournir une représentation visuelle qui rende compte de cette différence: on sépare par

2. J'utilise ici le terme de «schème syntaxique», qui peut être compris aisément, sans obliger à entrer dans le détail de l'analyse. Nous avons élaboré une méthode de classement dans laquelle ces schèmes ont le nom technique de «dispositifs».

un trait horizontal les deux schèmes, pour ne pas s'obliger à les analyser selon les mêmes colonnes paradigmatiques. Voici le résultat sur un exemple réel:

37. moi je me souviens avoir beaucoup discuté surtout avec papa parce que ma-
man (...) n'avait pas le temps de parler on ne parlait pas avec maman parce
qu'elle n'avait pas le temps de nous écouter c'est avec papa que je discutais.

moi je me souviens avoir beaucoup discuté surtout avec papa	parce que (...)
on ne parlait pas	avec maman parce que (...)

c'est avec papa que je discutais

De même, on fera nécessairement une séparation typologique nette entre les deux schèmes syntaxiques qui représentent la construction de «...m'ennuyait...», dans:

38. les perspectives d'avenir m'ennuyaient
39. ce qui m'ennuyait c'était les perspectives d'avenir

Il ne s'agit pas ici d'un simple artifice graphique. Il est important, pour l'analyse d'un texte, de noter soigneusement les endroits où le locuteur exploite un même schème syntaxique, parfois à plusieurs reprises successivement, et les endroits où il fait une rupture, en changeant de schème.

D'autres séparations, plus subtiles, s'imposent. Ainsi il existe, entre les différentes sortes d'organisations verbales, des types foncièrement différents. Les verbes dits «de parole», comme «dire, penser», ont des organisations très particulières;³ dans un exemple comme:

40. le comptable m'a dit: «il faut savoir combien ils veulent» (Maçon 20,3)

le verbe «m'a dit» a certes une sorte de complément qu'il régit: «il faut savoir combien ils veulent», mais c'est un complément d'un type très particulier, qui n'est pas comparable à celui qu'on trouvait par exemple dans «je revois ce petit lit» (cf. Blanche-Benveniste, 1988). Il est utile de distinguer ces constructions des verbes «de parole», qu'on peut difficilement aligner sur les autres. Dans la pratique, on a toujours intérêt à les distinguer et à les isoler des autres.

Parmi les constructions à isoler, il faut en signaler encore au moins deux types: les constructions à corrélation et les constructions non verbales.

On appelle constructions à corrélations celles qui reposent non pas sur l'organisation d'un verbe, mais sur l'équilibre entre deux formes symétriques, comme deux conditionnels, ou deux séquences liées par «plus... plus...», «autant... autant...»:

3. Ces verbes sont différents des verbes pleinement recteurs, dans la mesure où ils acceptent n'importe quelle séquence comme rectio; d'autre part, ils peuvent se mettre «en incise»: «'...', m'a dit le comptable». Pour les propriétés de ces verbes, cf. Blanche-Benveniste, 1989.

41. il me le demanderait, je le lui dirais
 42. plus il parle plus il m'ennuie

Il est impossible d'aligner ce type de construction sur celles qui sont formées autour d'un verbe; on doit donc les isoler, et ne pas chercher à faire correspondre leurs constituants, nécessairement symétriques, avec ceux d'une organisation syntagmatique qui n'aurait pas les mêmes. Voici un exemple réel:

43. dans les hôpitaux ils ont pas les moyens de faire ça - parce que autant ils ont du matériel hypersophistiqué pour plein de choses - autant pour le petit matériel c'est nul c'est complètement nul - ils ont pas les crédits nécessaires pour changer les seringues

Pour l'analyse et pour la représentation graphique, on pourra confronter les deux constructions verbales qui ouvrent et ferment ce passage:

dans les hôpitaux ils ont pas les moyens de faire ça

ils ont pas les crédits nécessaires pour changer les seringues

mais on devra isoler la construction à corrélation en «autant... autant...» qui se trouve au centre:

parce que / autant ils ont du matériel... pour / / autant pour le petit matériel c'est nul /

Celle-ci ne pourrait trouver à s'aligner que sur une construction du même type.

Les constructions sans verbe sont évidemment irréductibles aux constructions verbales. Les locuteurs les emploient souvent avec des effets de rupture.

44. le soir je m'endors tranquillement - le lendemain je me réveille - plus de portefeuille - je cours à la police je réclame (...) (TU,83)

le soir je m'endors tranquillement
 le lendemain je me réveille

plus de portefeuille

je cours à la police
 je réclame

Les constructions sans verbe recteur, comme dans l'exemple suivant: «quand j'étais petite, oui» et «mais maintenant, non» sont similaires, et on peut les aligner paradigmatiquement; mais elles sont décalées par rapport à la construction à verbe recteur qui les précèdent.

45. moi ça me plaît pas trop ces choses - quand j'étais petite oui mais maintenant non (Boscorn 13,17)

26

C. Blanche-Benveniste

moi	ça me plaît pas trop	ces choses
<hr/>		
	quand j'étais petite	oui
	mais maintenant	non
<hr/>		

Les relations avec le lexique

Dans cette préanalyse syntaxique, la forme syntaxique est prise comme base; le lexique est un élément variable, qui ne sert pas à établir les structures du texte. On constate du reste qu'une des stratégies importantes des discours est de faire varier la place du lexique. Par exemple, le lexique constitué par «l'hôpital» apparaît une première fois comme complément du verbe, à la droite de l'énoncé, une deuxième fois comme sujet et une troisième fois comme associé, à gauche de l'énoncé; c'est le cas classique de la «topicalisation» d'un élément déjà mentionné, qui, visuellement, glisse de la droite vers la gauche.

46. ce jour-là ils ont cherché l'hôpital mais l'hôpital était introuvable et de toutes façons l'hôpital c'était trop tard (TC,92)

	ce jour-là	ils ont cherché l'hôpital
		mais l'hôpital était introuvable
et de toutes façons l'hôpital		c'était trop tard

Les exemples de ces glissements de lexique sont très nombreux; il est évident qu'on ne peut les apprécier que par rapport au cadre fixe des formes syntaxiques:

47. et puis il est arrivé 38 alors là 38 ça allait plus du tout (Sola RL2,12)

et puis	il est arrivé 38
alors là 38	ça allait plus du tout

48. il faut y aller avec plaisir hein parce que si vous le faites pas avec plaisir
faut pas y aller (Lic 90-5,163,12)

	il faut	y aller	avec plaisir	hein
parce que si vous le faites pas	avec plaisir	faut pas y aller		

Dans un texte d'une certaine étendue, les structures sont fournies par les regroupements de formes syntaxiques; le lexique, même s'il joue un rôle central dans la signification, n'apparaît pas de façon aussi structurée. On peut prendre l'exemple du mot «tuer», central dans le petit conte cité ici en exemple:

49. ce seigneur-là était un jour revenait de la chasse passait avec son fusil sur l'épaule et il demande à la patronne de la maison qui était devant la devant sa porte et il dit voulez-vous que je tue un moineau et la femme lui dit oui pourquoi pas il a tiré sur le mari de la femme donc qui réparait son toit et il l'a tué à d'un coup de fusil et ça c'est véridique c'est authentique (Ethn.1)

Dans ce texte, il y a au centre deux occurrences de verbes de citation de paroles, encadrés par des constructions de verbes recteurs comme «revenait, passait», «tiré»,

«tuer». Le seul sujet nominal est celui du début: «ce seigneur-là»; le seul associé à gauche est «un jour», en début de texte.

ce seigneur-là	était		
un jour	revenait de la chasse		
	passait avec son fusil sur l'épaule		
et	il demande à la patronne de la maison	qui était devant la	
		devant sa porte	
et	il dit	voulez-vous que je tue un moineau	
et	la femme lui dit	oui	
		pourquoi pas	
et	il a tiré sur le mari de la femme	qui réparait son toit	
et	il l'a tué à		
	d'un coup de fusil		
et ça	c'est véridique		
	c'est authentique		

Il est évident que si, ici, on avait choisi de centrer l'analyse sur le verbe «tuer» qui est thématiquement le plus important, on n'aurait pas pu dégager aussi nettement la structure syntaxique. Mais, une fois cette structure syntaxique dégagée, il est possible de lui superposer une analyse lexicale et thématique.

Conclusion

Ce modèle d'analyse syntaxique permet de donner aux textes une représentation visuelle plus facile à lire que la disposition en lignes continues. En effet, nos habitudes de lecture en lignes continues sont mal adaptées à la lecture des transcriptions de productions orales. Le simple fait d'isoler sur une ligne les constructions syntagmatiques et de mettre à la verticale les éléments paradigmatiques rend la lecture plus aisée.

Il ne s'agit pas d'une analyse très approfondie: elle ne concerne en fait que les grands constituants de l'énoncé; par exemple la formation des groupes nominaux, ou la composition exacte des compléments, considérés ici comme des formes de détails sont laissés dans l'ombre.

L'analyse ne prend pas en compte les intentions des locuteurs, ni leurs positions dans l'énonciation; mais elle laisse ouverte la possibilité de les intégrer, dans une phase ultérieure. En somme, cette analyse, conçue pour la syntaxe, accorde une place fondamentale aux faits syntaxiques, dont la conduite est largement inconsciente dans les productions orales les plus courantes, et dont les structures semblent très largement partagées par l'ensemble des locuteurs. C'est en ce sens qu'elle peut rendre service.

REFERENCES

- Barallier, C. (1984). *La notion de discours direct et discours indirect dans un corpus de français parlé*, Mémoire de maîtrise, Département de linguistique française, Université de Provence.
- Bilger, M. (1983). Contribution à l'analyse en grilles, *Recherches sur le Français Parlé*, 4, 195-215.
- Blanche-Benveniste, C. (1989). Constructions verbales «en incise» et rection faible des verbes, *Recherches sur le Français Parlé*, 9, 53-74.
- Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stéfanini, J. & van den Eynde, K. (1984). *Pronom et Syntaxe: l'approche pronominale et son application à la syntaxe du français*. Paris: SELAF.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé: Édition et transcription*. Paris: Didier-Erudition.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, Ch. & van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé: Études grammaticales*. Paris: Éditions du CNRS.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris: Colin.
- Ghillion, R., Mathalon, B. & Bacri, N. (1985). *Les direx analysés*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

FAIRE DES PHRASES

Par Claire **BLANCHE-BENVENISTE**

Il nous arrive, dans l'usage commun, d'utiliser des unités typiquement graphiques pour les appliquer indûment à la langue parlée : «il prononce mal les lettres», «il ne met pas le "h" dans "haricot"», «"se mettre en rogne" est un mot affreux», «il fait trop de phrases quand il parle», etc. Certains de ces abus de langage paraissent tout à fait innocents ; d'autres montrent à l'évidence que nous avons tendance à projeter directement les unités graphiques sur le parlé, et à laisser croire qu'il y a réellement, dans le parlé, des objets qui correspondent à des phrases bien délimitées par des équivalents de «points», à des mots bien séparés les uns des autres, voire à des lettres marquant la bonne conformité des mots.

Par exemple, lorsque, avec Colette Jeanjean, nous avons fait une enquête auprès des enfants de 8 à 10 ans sur le thème des Français qui «parlent bien» et de ceux qui «parlent mal», nous avons récolté un résultat surprenant : certains des enfants interrogés nous répondaient que eux-mêmes faisaient partie des gens qui «parlent mal», parce qu'ils parlaient «avec des fautes d'orthographe». Malheureusement, quelques instituteurs semblaient les approuver...

La notion de «phrase» est une de ces notions nettement délimitées par écrit («elle commence par une majuscule et finit par un point») que le sens commun aimerait bien pouvoir retrouver aussi nettement dans la langue parlée spontanée. Et pour enseigner à mettre les marques de ponctuation convenables, il arrive qu'on prenne appui sur l'expérience orale ; on sollicite une intuition ; on tente de montrer qu'il est naturel de découper son discours en unités successives, et qu'on fait naturellement «une pause» quand un sens est achevé. Suivre ce type de procédure, c'est adopter implicitement un principe selon lequel ces unités graphiques ont un fondement naturel ; c'est croire, comme le disait Bolinger (1975 : 156), «*que les phrases ne sont pas de simples artifices d'écriture mais qu'elles ont une réalité psychologique*».

La question se pose de savoir si l'on peut miser sur une intuition de la «phrase» qui serait antérieure à toute expérience de l'écriture ou s'il s'agit d'un découpage graphique, acquis seulement à partir de l'apprentissage de la langue écrite. Les linguistes et les psycholinguistes ont longuement débattu de cette question, et ce débat ne peut pas être clair, dans la mesure où les linguistes eux-mêmes ne tombent pas d'accord sur une définition de

ce qu'est la «phrase» ni sur le statut à lui reconnaître. Dans les années 1950, Fries avait compté 200 définitions de la phrase et il s'en est évidemment rajouté depuis.

Il me paraît intéressant de rappeler ces discussions, en utilisant les connaissances que nous avons acquises dans le domaine de la langue parlée et dans l'apprentissage de la langue écrite. J'adopterai ici le point de vue qui traite la phrase comme une unité écrite conventionnelle, sans équivalent exact du côté du parlé. Selon ce point de vue, les locuteurs tenus à l'écart de la langue écrite (jeunes enfants, analphabètes et illettrés) n'auraient pas d'intuition naturelle de cette unité. La familiarisation avec la langue écrite imposerait cette unité de «phrase», au point qu'elle ne serait plus perçue comme un artifice graphique mais comme le découpage obligé de toute manifestation de la langue. Dès lors, on s'attendrait à «entendre des phrases» même dans la langue parlée, un peu comme les enfants croient y entendre des «fautes d'orthographe». Si la phrase en arrive à être perçue comme une unité «naturelle», ce serait, comme pour le mot, au titre d'une sorte de «seconde nature», acquise par l'apprentissage de l'écrit.

Je procéderai en trois temps : en rappelant certaines caractéristiques de la phrase écrite ponctuée ; en examinant la possibilité de trouver des phénomènes équivalents dans la langue parlée des conversations ; enfin, en abordant certains aspects de la langue parlée qu'on peut désigner comme «élaborés».

1. Les définitions appliquées à la langue écrite

1.1. Les trois niveaux de définition de l'unité

Dans la plupart des définitions fondées sur la pratique de l'écrit, on retrouve l'idée que la phrase est à la fois une unité de sens, une unité de syntaxe et une unité d'intonation¹. Il y a quantité de nuances sur ce qu'on doit entendre par «unité» dans ces trois domaines.

L'unité de «sens» a souvent été posée non seulement comme une donnée sémantique mais aussi comme une unité psychologique (Marouzeau, 1951), voire pragmatique : dans la douzième édition du *Bon usage* (1986 : 293), «la phrase est l'unité de communication linguistique». Pour cerner la notion d'autonomie qu'entraîne l'idée d'«unité», on a utilisé la notion héritée de l'*oratio perfecta* des grammairiens latins : le sens délimité par la phrase doit être «complet» ou «achevé». Cela a pu mener à l'idée que les interrogatives, comme «Qui est là ?», n'ayant pas un sens complet du fait qu'elles exigent une réponse, n'étaient pas à proprement parler des «phrases» (L. Bouquiaux et J. Thomas, 1979).

Pour la syntaxe, la notion d'unité impose qu'il y ait une construction grammaticale «complète», ce qui n'est pas simple à définir ; c'est pourquoi la définition canonique repose sur un type syntaxique particulier, dans lequel on peut mesurer la «complétude», comportant un «sujet» et un «prédicat verbal». Ainsi, dans cet exemple de Flaubert (cité par J. Drillon, 1991 : 86) :

1. Il faut rappeler que la grammaire générative transformationnelle ne donne pas de définition de la phrase, parce qu'elle la considère comme un axiome de départ. N. Chomsky a affirmé à plusieurs reprises (cf. 1977 par exemple) que «la grammaire générative est une grammaire de la phrase» (en l'opposant à une grammaire de texte).

Antoine est seul, assis sur le banc, occupé à faire ses paniers.

on a une phrase canonique ; en revanche dans cet autre exemple du même passage :

A l'horizon, le désert.

l'analyse classique verra une phrase elliptique, dans laquelle il convient de rétablir un verbe.

Pour l'intonation, on invoque un ensemble de facteurs accentuels, mélodiques et de pauses, et en particulier une intonation «fermante» ou «finale» qui délimiterait la «phrase» en en marquant la fin. Ces facteurs de nature phonique joueraient un rôle même dans la lecture silencieuse, pour indiquer des délimitations, et permettre des «respirations». Dans une lecture à voix haute, le lecteur entraîné peut effectivement marquer par une intonation «basse» et un arrêt de la voix les délimitations de phrases marquées par les «points» ; il y en a trois dans ce texte de A. Vialatte (cité par J. Drillon, 1991 : 135) :

Il ne cessera que le jour où la Terre, qui tourne à une vitesse terrible, sera usée par le frottement. Son rayon diminue chaque jour. Chaque jour rapproche donc l'homme du centre de la Terre.

Mais ce découpage, typique de la lecture des textes, ne correspond pas nécessairement à la façon de prononcer des énoncés quand on n'est pas en situation de lecture. «*S'il est vrai que nous marquons des pauses lorsque nous lisons à voix haute, remarque Halliday (1990 : 39), ces pauses sont une caractéristique particulière liée à cette activité de lecture².*»

Quels que soient les raffinements apportés à la définition de ces trois types d'unités, ce qui importe avant tout, c'est que la définition de la phrase implique généralement une coïncidence entre les trois niveaux, de «sens», de «syntaxe» et d'«intonation». Idéalement, il y aurait «phrase» quand les délimitations des trois niveaux peuvent se superposer.

On peut facilement montrer que cette superposition entre les trois niveaux fonctionne pour les modèles de phrase écrite les plus conformes, mais qu'il y a aussi quantité d'exemples qui s'écartent du modèle idéal. On devrait donc envisager l'unité de la «phrase» non comme une catégorie aux arêtes bien tranchées, mais ainsi que le propose M.-J. Reichler-Béguelin (1990) à la façon d'un «prototype». Ces prototypes, caractéristiques des unités du «savoir pratique» (à la différence des unités du savoir scientifique), ont des réalisations qui s'écartent considérablement des exigences posées par le modèle exemplaire.

Le découpage graphique de la phrase ponctuée peut montrer, par rapport au sens et à la syntaxe, deux sortes de décalages : un «sous-découpage» ou un «sur-découpage».

1.2. Les «sous-découpages»

La marque graphique du «point» impose parfois une délimitation qui coupe l'énoncé en morceaux plus petits que ne l'indiquent les limites de la

2. Je propose ici une traduction approximative de ce passage, cette œuvre importante de Halliday n'étant malheureusement pas traduite en français.

syntaxe. On en trouve de nombreux exemples dans les écrits et particulièrement dans la presse contemporaine³ ; voici des exemples pris dans un journal de sports :

— Le point sépare un verbe «vivre» de son complément de lieu «sur une autre planète» :

Oui, c'est curieux parce que j'ai l'impression de vivre une autre vie. Sur une autre planète.

— Le point sépare un verbe («il choisit») de son complément de manière :

Et quarante ans plus tard, il choisit sa voie, sa vie. Définitivement.

ou de son complément en «pour» :

Dub a rêvé plus encore. De se faire une petite place dans ce monde-là. Pour jouer. Pour apprendre aussi.

— Il sépare un antécédent de sa relative :

Contrôle, pivot, deux défenseurs pris à contre-pied, tir. Qui ricoche sur le poteau et rentre. Nancy gagne la coupe de France. Que Valéry Giscard d'Estaing remet au capitaine Platini.

Dans tous ces cas, la phrase graphique marquée par un point final impose à la lecture des séparations par des pauses et par des changements d'intonation ; et cependant la syntaxe (et le sens qui lui est attaché) se poursuit malgré la frontière du point. Effets de syncope ? Certainement. Exemples isolés ? Non. Le procédé est actuellement très répandu, et pas seulement dans les journaux sportifs. *Le bon usage* (§ 118) en cite des exemples littéraires :

On avait donné dans le Nord un grand coup de pied dans la fourmillière, et les fourmis s'en allaient. Laborieusement. Sans paniquer. Sans espoir. Sans désespoir. Comme par devoir. (Saint-Exupéry)

Cette pratique met en défaut toute définition catégorielle de la phrase, fondée sur une superposition de trois niveaux.

1.3. Les «sur-découpages»

La marque graphique du point impose un regroupement en une seule unité-phrase, pour des morceaux qui pourraient former plusieurs unités distinctes. Voici un exemple de Henri Michaux, dans lequel une suite de six constructions verbales, qui pourraient former autant de «phrases syntaxiques», est découpée en trois phrases graphiques (et on pourrait imaginer encore d'autres découpages) :

Il bat de l'aile, il s'envole. Il bat de l'aile, il s'efface. Il bat de l'aile, il réapparaît. (*La Vie dans les plis*)

Quel statut donner à ces morceaux syntaxiques comme «il bat de l'aile», qui pourraient être autonomes, et qui pourraient donc être des «phrases» sur le plan grammatical ? On les appelait autrefois des «propositions juxtaposées» ; actuellement, certains grammairiens (cf. *Le bon usage*, § 121, 2^o) y verraient plutôt des «sous-phrases», ce qui montre bien la primauté du découpage purement graphique. C'est au niveau graphique de la ponctua-

3. Moussa Daff a soutenu une thèse sur ce sujet en 1986, et les exemples de journal sportif cités ici sont puisés dans son travail.

tion qu'un morceau d'énoncé mérite d'être désigné comme phrase ou moins que phrase. La relation entre cette unité graphique et la complétude du sens et de la syntaxe est abandonnée. Les «sur-découpages» graphiques empêchent de faire coïncider les trois niveaux, comme le voudrait la définition qui s'appuie sur le modèle idéal de la phrase.

2. Les définitions appliquées à la langue parlée

2.1. Dans la langue parlée des conversations

Il faut tout d'abord signaler que les points qui marquent la fin des phrases écrites n'ont aucune correspondance régulière avec des pauses dans la langue parlée de conversation. Tous les observateurs sont d'accord : il y a par oral des marques audibles de «fins d'énoncés», mais ces marques ne sont pas faites de silences. Citons Halliday (1990 : 39) :

Dans le parler naturel, les pauses ne sont généralement pas associées avec des frontières grammaticales [...]. Il est très rare qu'il y ait la moindre pause à une frontière grammaticale ou phonologique. La «frontière» entre un morceau d'énoncé et un autre est un concept analytique. La frontière qui sépare un groupe tonal d'un autre est un phénomène complexe, fait de mélodie et de rythme, signalé surtout par un changement dans le contour mélodique, et qu'on ne peut pas situer à un moment précis dans le temps. La pause, lorsqu'elle existe, n'est qu'une option supplémentaire.

Ce qui provoque en français «un effet de fin d'énoncé», c'est l'accent final «qui frappe la dernière syllabe d'un groupe intonatif» (P. Mertens, 1991 : 173), qui offre des particularités que n'ont pas les autres syllabes accentuées. La plupart des phonéticiens estiment que le ton «ultra-bas» correspond à la «frontière intonative maximale». Dans cet extrait d'une interview de R. Barthes par J. Chancel, on trouvera deux «frontières maximales», qui délimitent oralement l'équivalent de deux «phrases», à peu près comme on s'attendrait à en trouver par écrit :

Vous avez dit un jour que la littérature allait à sa perte. C'était un mot ou vous le pensez vraiment ?

Vous avez dit un jour que la littérature (*ton haut, frontière secondaire*)
allait à sa perte (*ton ultra-bas, frontière maximale*)
c'était un mot (*ton allant du bas vers le haut, frontière secondaire - pause -*)
ou vous le pensez vraiment (*ton ultra-bas, frontière maximale*)

Il y a une pause dans cette séquence, après «c'était un mot», mais elle ne coïncide pas avec les frontières maximales ; elle se trouve après une frontière secondaire, entre «un mot» et «ou vous le pensez vraiment». Les pauses peuvent se trouver entre un verbe et son complément, ou entre deux éléments d'une hésitation («de/de»), comme on le voit dans cet autre exemple, prononcé par R. Barthes, qui comporte une seule frontière maximale, à la fin de l'extrait ; les pauses sont représentées par des barres obliques :

/il y a / des intellectuels / il y a / des professeurs / il y a des gens / qui écrivent mais
selon un statut souvent un peu honteux / et euh cela / désigne l'espèce de / de force
qui mine l'institution littéraire certainement (*frontière maximale*)

D'autre part, il est clair que les frontières intonatives ne correspondent pas strictement avec les frontières syntaxiques. Par exemple, on trouve la même frontière (*ton haut, frontière secondaire*) à la fin d'une phrase interrogative : «Cette notoriété, la méritez-vous ?» et entre le «pourquoi» et le

«vous êtes» d'une autre interrogative (P. Mertens, 1992 : 27) :

Cette notoriété, la méritez-vous et savez-vous pourquoi vous êtes à ce point célèbre
 parmi les jeunes ?
 cette notoriété la méritez-vous (*ton haut, frontière secondaire*)
 et savez-vous pourquoi (*ton haut, frontière secondaire*)
 vous êtes à ce point célèbre (*ton bas, frontière secondaire*)
 parmi les jeunes (*ton ultra-bas, frontière maximale*)

Si les frontières intonatives coïncidaient avec celles de la syntaxe, le «pourquoi» ne devrait pas être isolé de «vous êtes à ce point célèbre».

On retrouve, dans la langue de conversation, les décalages entre intonation et frontières syntaxiques, avec des «sous-découpages» et des «sur-découpages» analogues à ceux que signalent certaines pratiques du point à l'écrit⁴. Voici des «sous-découpages», où un accent final (ton ultra-bas) sépare un verbe d'une séquence en «parce que...» :

quand je sors de la consultation je suis euphorique (*ton ultra-bas, frontière maximale*)
 parce que j'ai aimé être avec les gens (*ton ultra-bas, frontière maximale*)

ou les termes d'une énumération :

rien ne se fait dans la vie sans la peur (*ton ultra-bas, frontière maximale*)
 sans la peur ou sans la colère (*ton ultra-bas, frontière maximale*)

Voici l'exemple d'un «sur-découpage», dans lequel le découpage intonatif fournit une seule grande unité, là où on peut aisément découper quatre unités syntaxiques qui pourraient faire autant de «phrases» :

mais à quarante ans souvent les enfants sont grands (*frontière secondaire*)
 ils sont partis (*frontière secondaire*)
 les divorces c'est archi-fréquent (*frontière secondaire*)
 donc c'est vrai que souvent les femmes sont seules (*frontière maximale*)

Ici le schéma intonatif «couvre» un domaine plus vaste que celui de l'étendue syntaxique de la phrase canonique.

2.2. La langue parlée des productions élaborées

Il faut rappeler ici quelques évidences. La langue parlée des conversations n'est pas prévue en fonction d'une écriture, ni *a fortiori* en fonction des signes de ponctuation de la langue écrite. Le découpage en phrases qu'impose la ponctuation ne peut s'appliquer qu'à des productions de langage qui sont prévues en fonction d'une certaine représentation. Il faut en quelque sorte qu'elles soient, dans leurs organisations mêmes, «pré-découpées», ou du moins «pré-découpables». Cela implique qu'on ne peut pas partir du langage parlé «spontané» pour fonder l'intuition du découpage en «phrases» de l'écrit.

Lorsqu'on étudie des productions orales de conversation, il arrive qu'on rencontre des énoncés qu'il serait délicat de ponctuer convenablement. Ce sont généralement des tournures qu'on pourrait parfaitement mettre par écrit, comme on le fait lorsqu'on en donne des transcriptions, mais que l'on rencontre de fait peu souvent dans les textes écrits. Citons, par exemple (et sans ponctuation), des tournures avec des compléments antéposés au verbe :

- à mourir des discussions entre femmes on avait (Lash, 937)
- un verre de sangria par personne ils donnaient (Mousset A., 22,8)

4. Les exemples qui suivent m'ont été communiqués par F. Sabio.

L'intonation indique qu'il y a une frontière très nette (du type «intonation finale») à la fin du groupe complé- ment ; cependant, il serait difficile d'en tenir compte dans la ponctuation⁵ :

- A mourir, des discussions entre femmes ; on avait
- Un verre de sangria par personne ; ils donnaient

Il serait également difficile de proposer une bonne ponctuation pour des exemples de la langue de conversation auxquels on ne pourrait pas appli- quer une analyse en «propositions» liées par des relations classiquement répertoriées. Dans l'exemple suivant, on a un verbe «j'ai entendu» suivi, sans rupture intonative, par une sorte de complément «ça a fait comme quand on tire un fusil de chasse», qu'il serait difficile de représenter dans une phrase ponctuée. On trouve dans ce même exemple une hiérarchie de propositions en «quand...» qui s'emboîtent les unes dans les autres, et l'on serait bien en peine de représenter graphiquement cet emboîtement :

- (quand on tire (quand on est dehors (quand on se promène))) •

oui je roulais à un quatre-vingt dix même un bon cent et et j'ai entendu ça a fait comme comme quand on tire un fusil de chasse quand on est dehors quand on se promène que quelqu'un qu'un chasseur tire (Lic 92, Gaudin 4, 12)

A l'opposé de ces usages de conversation, il existe des domaines où la ponctuation s'applique aisément : ce sont ceux de la langue «élaborée», et particulièrement ceux de la poésie. Plusieurs auteurs⁶ ont remarqué qu'il existe une «homologie» (le terme est de P. Garde) entre des unités linguistiques comme le mot, la proposition et la phrase, et des unités de formes poétiques comme la «mesure», le vers et la strophe. P. Garde en donne une démonstration convaincante, fondée sur plusieurs traditions linguistiques. Pour le français, il prend des exemples de Racine, où l'on voit que, systéma- tiquement, les vers sont divisés en deux mesures (délimitées ici par des barres obliques), qui contiennent chacune deux «mots pleins» ; chaque vers correspond à une proposition ; chaque groupe de quatre vers correspond à une phrase.

Dans un mois / dans un an / comment / souffrirons-nous /,
Seigneur /, que tant de mers / me séparent / de vous /,
Que le jour / recommence / et que le jour / finisse /
Sans que jamais / Titus / puisse voir / Bérénice ? /

Pour P. Garde, la scansion des vers classiques représente «une sorte d'image grossissante des structures linguistiques». Dans ce domaine, le découpage en unités est prévu par la structure même du texte ; la phrase s'y laisse aisément représenter.

Le développement historique de la ponctuation nous montre la même relation. G. Nunberg estime que la ponctuation moderne en «phrases», à la façon dont nous la concevons aujourd'hui, se met en place entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, en transposant à la prose des habitudes de découpage issues de la tradition poétique, au moment où recule l'emploi des formes poé-

5. Drillon (1991 : 227) rappelle que, selon la bonne règle de ponctuation, «on ne met pas de virgule lorsqu'on antépose un complément direct ou indirect».

6. Cf. Halliday 1985 : 5 ; Nunberg 1990 : 132 ; P. Garde 1991.

tiques. Dans les premiers textes imprimés, la délimitation des phrases est encore très différente de la nôtre ; il ne s'agit pas seulement de la ponctuation, mais de la façon dont les unités sont conçues.

Cela ne veut pas dire que le découpage en unités de «phrases» soit nécessairement lié à de l'écrit ; il peut exister chez des analphabètes qui auraient une représentation très forte, par oral, des formes littéraires (et surtout poétiques) de leur langue. On a pu observer que, pour de jeunes enfants qui savaient encore à peine écrire, il était plus facile de ponctuer le texte des contes conventionnels que ceux des conversations. Comme le note A. Teberovsky (1991 : 166) :

Dans les contes, si la construction commence par un verbe de temps ou de lieu, qui indique un changement de scène et d'épisode, cela agit comme un indicateur marquant qu'il s'agit d'une unité différente et qu'on doit mettre une majuscule.

En suivant ces pistes, on peut penser que le découpage en «phrases» se fait bien à partir de productions orales qui sont «prévues» pour recevoir un tel découpage, et non à partir des productions orales du «langage naturel», comme celui de la conversation. Le découpage implique qu'on prête une attention très grande à la forme du langage utilisé, et qu'on puisse en évaluer les différentes possibilités de délimitations. Sur du langage de conversation, la chose est rarement possible.

3. Conclusion

Ce rapide survol des problèmes posés par la phrase, était orienté vers l'idée qu'il ne s'agit pas d'une réalité psychologique antérieure à l'exercice de l'écriture. Il aboutit à une conclusion assez radicale.

La phrase apparaît nettement comme une unité du domaine graphique ; dans son domaine, elle ne peut pas être définie comme une catégorie à propriétés strictes ; on doit plutôt la concevoir à la façon d'un prototype.

Elle n'a pas d'équivalent dans la langue parlée des conversations et il est illusoire de faire appel à une intuition qui permettrait de la transposer de l'oral vers l'écrit.

La plupart des linguistes qui se sont intéressés à la description des langues parlées⁷ ont renoncé à utiliser la notion de «phrase» comme unité de description. Certains d'entre eux, comme A. Berrendonner et M.J. Reichler-Béguelin (1990) ont eu sur ce point un jugement sévère :

Une théorie immanentiste de l'énoncé n'a que faire de notions confuses comme le mot et la phrase qui, pour rendre compte de faits considérés traditionnellement comme pertinents, ne sont pas des moyens de modélisation recevables. (p. 134)

Si ces opinions sont fondées, dire que «nous parlons en faisant des phrases» serait alors aussi absurde que dire que nous parlons en faisant des fautes d'orthographe.

Claire BLANCHE-BENVENISTE
Université de Provence

7. Cf. Halliday, Berrendonner, Reichler-Béguelin, Blanche-Benveniste et alii.

Bibliographie

- BERRENDONNER, A. (1991) : «Pour une macro-syntaxe», *Travaux de Linguistique* n° 21, pp. 25-36.
- BERRENDONNER, A. et REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1989) : «Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique», *Langue française* n° 81, pp. 99-125.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. et JEANJEAN, C. (1986) : *Le français parlé. Edition et transcription*, Paris, Didier-Erudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., BILGER, M., ROUGET, Ch. et Van den EYNDE, K. (1990) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Editions du CNRS.
- BOLINGER, D. (1975) : *Aspects of Language*, New York, Harcourt.
- BOUQUIAUX, L. et THOMAS, J. (1979) : *Description des langues sans tradition écrite*, Paris, SELAF.
- CHOMSKY, N. (1977) : *Dialogues avec Mitsou Ronat*, Paris, Seuil.
- DAFF, M. (1986) : *L'analyse syntaxique, la ponctuation et la phrase nominale dans la presse écrite contemporaine. Applications à des exemples d'un journal sportif contemporain*, Thèse de 3ème cycle, Université de Provence.
- DRILLON, J. (1991) : *Traité de la ponctuation française*, Paris, Gallimard (coll. «Tel»).
- GARDE, P. (1991) : «Isomorphisme linguistique et linguistico-métrique», *Travaux* n° 9 (*Le langage poétique : métrique, rythmique, phonostylistique*), Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, pp. 57-78.
- GREVISSE, M. (1986) : *Le bon usage*, Douzième édition refondue par A. Goosse, Paris, Gembloux, Duculot.
- HALLIDAY, M.A.K. (1990) : *Spoken and Written Language*, Oxford, Oxford University Press.
- MAROUZEAU, J. (1951) : *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris.
- MERTENS, P. (1990) : «L'intonation», in Blanche-Benveniste et alii, pp. 159-176.
- MERTENS, P. (1991) : «Accentuation, intonation et morphosyntaxe» (Communication à Paris-VII).
- NUNBERG, G. (1990) : *The Linguistics of Punctuation*, Stanford/Palo Alto, CSLI, Lecture Notes n° 18.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1990) : «Conscience du sujet parlant et savoir du linguiste», in R. Liver, I. Werlen et P. Wundeli (eds.), *Sprachtheorie und Theorie der Sprache. Festschrift Rudolf Engler*, Tübingen, Gunter Narr.
- TEBEROVSKY, A. (1992) : *Apprendiendo a escribir*, Cuadernos de Educación n° 8, Barcelona, ICE, Hersori Editores.

Verbum XXIV, 2002, 1-2

PHRASE ET CONSTRUCTION VERBALE

Claire **BLANCHE-BENVENISTE**
Université de Provence
EPHE Paris

RÉSUMÉ

La notion vague de phrase usurpe des propriétés qui reviennent de fait aux constructions verbales, comme celles de modes, temps, diathèses ou fonctions, qui ne devraient s'appliquer qu'à des verbes, et qui sont pourtant utilisées dans : phrase à l'indicatif, à l'imparfait, négative ou interrogative. Les délimitations des constructions verbales majeures et des phrases ne coïncident que dans des exemples bien choisis. Dans la plupart des cas, la phrase n'est pas une bonne unité de calcul pour l'analyse syntaxique.

ABSTRACT

The notion of sentence is very easy to understand as a graphic unit, delimited by punctuation, but it does not prove as useful as we hope when it comes to syntactic analysis. It fits with a syntactic unit when it meets exactly with the extension of a verb construction, which is not always the case. However, verbal properties, such as mood, tense, diathesis or modality, cannot be ascribed to the sentence, as it is often the case in usual grammars dealing with active and passive sentences, or with interrogative sentences.

Nous avons intériorisé la notion de phrase apprise à l'école, avec ses manifestations visibles de délimitations graphiques, au point qu'il semble que ce soit une notion naturelle, donnée avec la capacité naturelle de langage. L'assimilation entre le graphique et le linguistique est si forte que la méconnaissance de l'objet phrase, par exemple chez les jeunes enfants en cours d'apprentissage, peut passer auprès des instituteurs pour un défaut dans la capacité même de langage. L. Bloomfield (1927) avait déjà montré, à propos des malentendus entretenus sur les langues amérindiennes qu'il décrivait, que ces notions acquises avec l'écriture laissent chez les locuteurs une représentation bien plus forte que celle de tout autre mécanisme de leur langage :

- (1) "Nous n'avons pas appris, ni comme enfants ni comme adultes, à dire ce que nous faisons lorsque nous parlons : les mouvements que nous faisons pour produire des sons, les structures de sons et de grammaire que nous utilisons. Mais nous avons appris à parler de ce que nous faisons en écrivant ; c'est pourquoi lorsqu'on demande à quelqu'un de parler de sa langue, il parle en fait de l'écriture de sa langue" (L. Bloomfield, 1927¹).

La *phrase* fait partie de ces objets que nous manipulons lorsque nous écrivons. A partir de son existence comme unité graphique, elle fonctionne comme une unité de représentation commune de la langue, et la grammaire scolaire l'a installée dans ce rôle. Mais cela n'implique pas que ce soit une unité efficace pour la description grammaticale. On a certainement intérêt à distinguer, comme l'ont judicieusement proposé Berrendonner et Reichler-Béguelin (1989), l'unité du "savoir pratique" qu'est la *phrase* pour les usagers de la langue, et les unités d'un savoir plus sophistiqué, élaborées pour des tâches d'analyse et de calcul.

La question qui nous est posée, *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ?*, découpe implicitement deux domaines, le domaine de la *phrase*, où, par définition, vivrait la syntaxe, et le domaine de l'*au-delà*, où la syntaxe s'éteindrait au moins en partie, pour laisser place à d'autres types de relations, non-syntaxiques, fondées sur la pragmatique, la prosodie et peut-être encore d'autres dimensions.

Le point de vue que j'exposerai est opposé à cette présentation. Ce n'est pas seulement dans l'*au-delà* de la phrase qu'il faudrait placer une répartition entre syntaxe et non-syntaxe, mais, pour ainsi dire, dès l'*en-dedans* de ce qu'on entend par *phrase*. Autrement dit, ce qui paraît discutable, c'est l'idée même que la *phrase* puisse être une bonne unité de calcul en grammaire, surtout pour le traitement des données de langue parlée, dans lesquelles cette notion s'applique mal. Les arguments peuvent se répartir en trois rubriques. La première a trait aux confusions très souvent faites entre verbe et phrase ; on attribue indûment à la phrase des propriétés de dépendance, comme les diathèses, les modalités ou les valences, qui, en toute rigueur, ne peuvent se rapporter qu'au verbe. La deuxième concerne les adjoints, subordinées et compléments non régis par un verbe, qu'il est difficile d'attribuer à la phrase, comme on le fait souvent par l'appellation un peu abusive de "compléments de phrase". La troisième concerne des phénomènes de dépendance qu'on ne peut rapporter ni à la subordination ni à la coordination, et que les grammaires classent, vaille que vaille, parmi les "subordonnées inverses", les "corrélations", ou diverses dépendances délibérément placées hors de la syntaxe.

1. VERBE ET PHRASE

Dans la terminologie grammaticale, le passage d'une unité à l'autre est constant, les modes, les voix active et passive, les notions de sujet et complément étant attribuées indifféremment au verbe ou à la phrase.

1 C'est moi qui traduis.

PHRASE ET CONSTRUCTION VERBALE

9

1.1. Temps et mode

En parlant de *phrase à l'indicatif* ou de *phrase à l'imparfait*, on attribue à la phrase des propriétés de mode et temps qui ne peuvent appartenir strictement qu'à un verbe.

- (2) La phrase typique, de référence, est la phrase assertive (conclusive) à l'indicatif [...] : *Marie chante* (Le Goffic, 1993, 8).

Certes, dans cet exemple, le verbe *chante* est à l'indicatif, mais il serait difficile de soutenir que, par une sorte d'expansion du mode sur tous les éléments contenus dans la phrase, *Marie* le serait aussi. Si on se permet pourtant souvent ce transfert de propriété, c'est parce que, derrière cet abus de langage apparemment innocent, s'affirme l'idée que toute phrase comporte un verbe conjugué. En ce cas *phrase égale verbe conjugué*, ce qui élimine d'emblée de ce statut des séquences assertives qui n'auraient pas de verbe :

- (3) *Récital de chant, ce soir mardi, par Marie Dupont*
ou qui n'auraient que des participes ou des infinitifs :

(4) *Ah !... Entendre encore Marie chanter une de ses délicieuses mélodies.....*

(5) *Mélodies de Marie, chantées en public et aussitôt enregistrées.*

(6) *Portrait de Marie chantant l'hymne national.*

Dire qu'une phrase est à l'indicatif n'est donc pas seulement une facilité terminologique ; cela implique une restriction du champ d'analyse des énoncés, dont on va retrouver les conséquences ailleurs. Que faire de ces séquences graphiques (4-6), sans verbe conjugué ? Elles correspondent à des actes de langage autonomes, au même titre que d'autres unités graphiques délimitées par un point (Cresti, 1995). En faire des *non-phrases* est cohérent avec le choix syntaxique qui réduit la phrase au verbe conjugué, mais c'est alors se couper des critères pragmatiques qui invitent à y voir des actes de langage autonomes. Les traiter comme des *phrases sans verbe* c'est admettre que les phrases se reconnaissent seulement à ces critères graphiques, prosodiques et pragmatiques, et qu'elles n'ont pas de définition syntaxique. Impossible d'éviter la contradiction si on veut absolument faire de la phrase une unité syntaxique de base. L'examen de quelques autres propriétés le confirme.

1.2. Les diathèses

Il est souvent question dans les grammaires de *phrase active* et de *phrase passive*. Dans les exemples où les limites de la phrase coïncident exactement avec celles de la construction verbale, la terminologie fait illusion :

- (7) *Le facteur a été interrogé par Marie* (exemple cité par *Le bon usage* § 215, sous la rubrique de *Phrase active et phrase passive*)

Il n'y a, dans cette phrase, que les éléments de construction du verbe *interroger*, à la voix passive, de sorte que cette construction au passif est co-extensive à la phrase. Mais dès que l'on prend une phrase graphique contenant un peu plus que le strict domaine verbal, par exemple avec des compléments de temps et de lieu et une consécutive,

(8) *Là-bas, tous les ans, au printemps, les façades des maisons sont blanchies à la chaux, de sorte que cela éloigne quantité de parasites* (presse).

la désignation se révèle inadéquate. Le passif ne concerne pas du tout les compléments *là-bas, tous les ans, au printemps*, placés en tête, pas plus que, *de sorte que cela éloigne quantité de parasites*. Il ne s'applique qu'à la partie régie par le verbe, *les façades des maisons sont blanchies à la chaux*. Le passif est une propriété de la rection verbale, permettant de reformuler les sujets et les compléments selon des règles déterminées, mais ce n'est absolument pas une propriété de l'ensemble de la phrase. Du reste, pour un phénomène voisin comme la construction en *se*,

(9) *Les maisons se blanchissent à la chaux*,

il n'est pas d'usage de parler d'une *phrase en se*, mais seulement d'un *verbe en se*, ou d'un *verbe pronominal*. Une terminologie rigoureuse devrait donc réserver au verbe et non à la phrase tous les termes relatifs à la diathèse. Il serait ainsi manifeste que la phrase n'a pas en elle-même de propriétés de passif ni d'actif.

1.3. Les modalités

Même habituel transfert de propriétés pour les modalités négatives ou interrogatives. *Le bon usage* utilise l'exemple suivant,

(10) *La chienne n'a pas aboyé*

pour illustrer la *phrase négative* (Grevisse-Goosse, § 215). Parler de *phrase négative* est pourtant étrange. Ici aussi l'étiquette semble convenir quand la phrase qui sert d'exemple recouvre exactement le domaine de la construction verbale. Mais il suffirait de mettre d'autres éléments en tête de cette même *phrase* pour constater qu'ils ne tombent pas du tout sous la portée de la négation. Dans une version allongée,

(11) *Malheureusement, ce dimanche-là, la chienne n'a pas aboyé.*

il est évident que la négation ne s'applique qu'à la construction du verbe *aboyer* (et encore, selon des modalités complexes de portée de la négation), mais pas du tout à *malheureusement* ni à *ce dimanche-là*. En fait, l'étiquette de *phrase négative* ne signifie pas du tout que la phrase a la propriété d'être négative, mais seulement qu'elle contient une construction verbale affectée d'une négation, dont la portée reste à délimiter. Une désignation moins ambiguë, comme *construction verbale négative*, ferait apparaître nettement la répartition : c'est le verbe et non la phrase qui constitue l'unité syntaxique affectée par la négation.

Les mêmes réserves s'appliquent à la terminologie de *phrase interrogative*. Le point d'interrogation se met à la fin de la phrase graphique,

PHRASE ET CONSTRUCTION VERBALE

11

- (12) *En passant, pourriez-vous m'acheter le journal, s'il vous plaît ?*

mais c'est une disposition trompeuse : ici la modalité interrogative ne porte évidemment pas sur *en passant*, ni sur *s'il vous plaît*, éléments inclus dans la phrase mais dégagés de tout questionnement. Les habitudes graphiques de l'espagnol, qui placent un premier signe d'interrogation, inversé, au début de la portée interrogative et un autre à la fin, sont beaucoup plus éclairantes. Toute la partie initiale de la phrase, avec les connecteurs, les adverbiaux, les hypothèses, se trouve ainsi hors de la portée de la négation :

- (13) *Pero, en cualquiera de los casos, ¿ qué puede importar ya ?*
 (14) *Si es esta misma noche la que, por el contrario, se prolonga, oscura e interminable, desde aquel atardecer, ¿ por qué evocar ahora un tiempo que no existe, un tiempo que es arena sobre mi corazón ?* (J. Llamazares, 1988, *La lluvia amarilla*, p. 122-3).

Cette pratique de ponctuation a le grand avantage de représenter visuellement le domaine de portée de l'interrogation et d'éviter de le faire coïncider à tout coup avec celui de la phrase graphique. Cela semble écarter d'emblée l'idée même de *phrase interrogative*.

1.4. RectioN verbale

Est-il licite de parler de *sujet d'une phrase* ? Dans l'exemple suivant, la séquence *les journées du Patrimoine* est-elle sujet de la phrase entière, ou seulement du verbe *ont réuni* ?

- (15) *Aux dernières nouvelles, d'après le ministère, les journées du Patrimoine ont réuni ce week-end 11,5 millions de visiteurs* (Presse).

A strictement parler, on ne devrait parler des fonctions sujet et complément que pour un verbe, une phrase n'ayant pas le pouvoir de régir ces relations avec des fonctions. Il suffit du reste de deux verbes conjugués dans une même phrase graphique,

- (16) *Le silence est tel qu'à travers les murailles on entend battre les réveils* (Vialatte, *L'homme*, 131).

pour qu'on ait deux sujets, *le silence* et *on*, et qu'on soit obligé de passer à l'unité de la *proposition*, interne à celle de phrase, pour en rendre compte. Or il s'agit dans les deux cas d'abus de langage et la seule terminologie adéquate serait celle de sujet de verbe, complément de verbe et rection verbale. La phrase, qu'elle qu'en soit la définition, ne peut en être qu'une sorte d'enveloppe extérieure, qui n'a pas ces propriétés syntaxiques.

Dans les exemples canoniques, les frontières de la rection verbale coïncident avec celles de la phrase :

- (17) *C'était comme si le jour était voilé par l'excès même de son éclat* (F. Ponge, *La Mounine*).

Mais on sait bien qu'il est possible d'isoler par un point le complément d'agent *par l'excès même de son éclat*, que la syntaxe oblige à rattacher au verbe précédent, *était voilé* :

- (18) *C'était comme si le jour était voilé. Par l'excès même de son éclat.*

C'est ce que fait F. Ponge lui-même, un peu plus loin, en isolant dans une phrase graphique autonome un complément temporel, *de très bonne heure ce matin*, que la syntaxe oblige pourtant à rapporter au verbe *a été donné*, placé dans la phrase graphique précédente :

- (19) *Un coup de poing irrésistible a été donné sur la tête de la nuit, jusqu'à ce qu'elle vibre au blanc. De très bonne heure ce matin. (F. Ponge, La Mounine).*

Ce procédé d'*hyperponctuation*, (l'épexégèse de Bally, 1944), impose une syncope entre le déroulement de la syntaxe et celui de la phrase (graphique et prosodique), qui montre bien que les deux ne se confondent pas. Certains prosateurs, Vialatte en particulier, en font un usage littéraire massif :

- (20) *Ils ont des cheveux noirs, des yeux de braise, des dents luisantes et des chandails superposés, les uns marron et les autres aubergine. En laine épaisse (A. Vialatte, Dernières Nouvelles, 51).*
- (21) *C'est une lacune qui vient d'être comblée. Avec éclat. Par l'éditeur qui a fait le livre le plus cher du monde : L'Apocalypse, illustrée par Dali (A. Vialatte, Dernières Nouvelles, 45).*
- (22) *Il y en a un à Clermont-Ferrand. A la Fontaine de Saint-Alyre. Sur une pelouse. Tout fraîchement pétrifié par l'eau de la source pétrifiante (A. Vialatte, Dernières Nouvelles, 31).*

Mais c'est aussi pratiqué couramment dans la presse :

- (23) *J'ai l'impression de vivre une autre vie. Sur une autre planète (Presse, l'Equipe)*

L'équivalent existe dans la parole spontanée, non lue, où il arrive fréquemment que l'unité prosodique soit plus courte que l'unité syntaxique :

- (24) *quand je sors de la consultation je suis euphorique / ton ultra-bas, frontière maximale/ parce que j'ai aimé être avec les gens /ton ultra-bas, frontière maximale/ (F. Sabio, 1996).*

Pour transcrire l'exemple avec une ponctuation à peu près adéquate, il faudrait adopter le procédé d'*hyperponctuation* :

- (25) *Quand je sors de la consultation, je suis euphorique. Parce que j'ai aimé être avec les gens.*

La question initiale, *Existe-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ?* trouve ici une réponse facile : oui, il existe des relations syntaxiques qui franchissent les frontières de la phrase, pour autant qu'on définit la

phrase par les délimitations que donnent la ponctuation et la prosodie, et non pas par la syntaxe.

2. VERBE, PHRASE ET ADJOINTS

2.1. Complément de phrase

Le *complément de phrase*, rajouté au stock de compléments dont disposait l'analyse ancienne (Melis, 1983 ; Herslund, 1988 ; Wilmet, 1997), désigne une relation de dépendance qui ne se rattache pas directement au verbe, comme on le montre souvent à partir des exemples que fournissent les adverbes *heureusement* ou *vraiment* placés en tête de l'énoncé, qui portent sur l'énonciation et non sur la prédication verbale² :

(26) *malheureusement elle est trop faible pour pouvoir faire marche arrière* (oral, *Détresse* 381)

(27) *mais ceci dit moi vraiment elle me convient* (oral, 1-4,11)

Comme cela a si souvent été expliqué, il ne s'agit pas de rapporter le malheur de *malheureusement* ni le vrai de *vraiment* à une façon d'être *faible* ou de *convenir*, mais au jugement porté sur ces énoncés. Une relation analogue rattache *rapidement* à la question posée dans l'exemple (28) et *en fait* à toute la séquence qui commence à *d'abord elle aimerait* dans (29) :

(28) *Donc, rapidement, Koch, qui c'est ?* (oral, *Biolo* 8,12)

(29) *Elle m'a dit qu'en fait, d'abord, elle aimerait bien essayer celle que je comptais acheter* (oral 1,6,9)

La distinction entre complément de verbe et complément de phrase met de l'ordre dans la description, mais l'étiquette est gênante parce que les propriétés de ces deux sortes de compléments sont tellement différentes qu'il ne leur reste pas grand chose de commun.

En effet, ce qu'on appelle généralement complément de phrase³ se définit surtout par des réponses négatives aux propriétés que peut avoir un complément de verbe. En tout premier lieu, il faut rappeler qu'un verbe sélectionne ses compléments, alors qu'une phrase est hors d'état de le faire. Par exemple, la séquence *à mon avis* fonctionne comme complément de certains verbes,

(30) *il se conforme à mon avis*

(31) *il se range à mon avis,*

mais sa signification et sa forme, à savoir la présence de la préposition *à*, l'empêcheraient d'être sélectionné par n'importe quel verbe :

(32) *il dépend *à mon avis*

2 La catégorisation n'est évidemment pas aussi simple que ce qui en est évoqué rapidement ici.

3 Nous avons nommé *associés*, en vrac, tous ces compléments dont les relations s'exercent hors du domaine de la rection verbale (Blanche-Benveniste et alii, 1990).

(33) *il se méfie *à mon avis*

(34) *il compte *à mon avis*

En revanche, construit comme complément de phrase, il est compatible avec tous les verbes, sans aucun effet de sélection :

(35) *à mon avis, il dépend de vous*

(36) *à mon avis, il se méfie de vous*

(37) *à mon avis, il compte sur vous.*

Placé dans la dépendance d'un verbe, un complément peut en recevoir les modalités négative, interrogative ou restrictive, et peut entrer dans un dispositif de focalisation par clivage,

(38) *c'est de vous qu'il dépend et non de quelqu'un d'autre*

(39) *ce n'est pas de vous qu'il se méfie*

(40) *est-ce sur vous qu'il compte ou sur quelqu'un d'autre ?*

Mais c'est très difficile, sinon impossible pour les compléments de phrase, ce qu'on vérifie avec *malheureusement, en fait, aux dernières nouvelles*, pris dans leur fonctionnement d'adverbes portant sur l'énonciation (Martin, 1974 ; Mørdrup, 1976) :

(41) **c'est malheureusement qu'elle est trop faible*

(42) **c'est en fait qu'elle aimerait bien essayer celle que je comptais acheter*

(43) **c'est aux dernières nouvelles que les Journées du Patrimoine ont réuni ce week-end 11,5 millions de visiteurs*

D'autres propriétés encore les opposent, comme la relation avec des pro-formes, la position dans l'ordre des mots, etc. Il est difficile de chercher à les décrire avec les mêmes instruments d'analyse que les compléments dépendants d'un verbe parce que leur combinatoire semble radicalement différente⁴. Il serait plus commode de ne pas appeler *compléments* ces types d'éléments et il vaudrait mieux les décrire avec des relations autres que celles qui caractérisent les relations à un verbe. Du reste, il serait difficile d'expliquer comment, tout en étant dedans, ils pourraient compléter une phrase. On s'aperçoit que la terminologie de *complément de phrase*, sans doute conçue pour traiter la phrase comme un objet syntaxique comparable au verbe, est assez pernicieuse si on la prend au pied de la lettre.

2.2. Deux types de subordonnées

Il n'est pas d'usage de diviser les subordonnées en *subordonnées de verbe* et *subordonnées de phrase*, selon qu'elles font ou non partie de la rection verbale (Feuillet, 1992). Pourtant, leur répartition est assez analogue à celle qu'on a pu voir pour les compléments. On l'a souvent

4 Ce que P. Collins (1999) a étudié en détail pour l'anglais.

PHRASE ET CONSTRUCTION VERBALE

15

montré (Groupe λ -1, 1975 ; Ducrot, 1983 ; Anscombe et Ducrot, 1987 ; Muller, 1996 ; Piot, 1998), pour décrire l'opposition entre *parce que* et *puisque*. Les séquences introduites par *parce que* peuvent faire partie de la réaction d'un verbe et, à ce titre, recevoir des contrastes de modalités :

- (44) *Moi, si j'étais un homme, c'est pas parce qu'elle m'aime que je marierais, c'est parce que j'aimerais ma femme* (Puget VI, 18-3)

alors que celles qui sont introduites par *puisque* ne le peuvent jamais (Lambrecht, 1994) :

- (45) *elle a tendance à prendre n'importe quel médicament puisqu'elle sait ni lire ni écrire* (oral Détr481)
 (46) **ce n'est pas puisqu'elle ne sait pas lire ni écrire qu'elle prend n'importe quel médicament*

Les causales introduites par *puisque* ou par *comme*, les conditionnelles en *si*, les concessives en *malgré que*, sont toujours des subordonnées à statut *périphérique*⁵, qui ne sont pas construites par un verbe, et qui pourraient, au moins autant que les compléments, être traitées de subordonnées *de phrase* :

- (47) *Si le patron est pas à l'heure, il vaut mieux que, eux, ils soient à l'heure* (oral I Alon 12,3)
 (48) *Si tant de gens en font des cures, c'est pas pour rien* (oral, Apic 83,15)
 (49) *Malgré qu'elle était ouvrière, il était pas souple avec elle, hein !* (oral La Fleuriste 603)

Ces compléments et ces subordonnées ont des apparences formelles souvent très semblables aux éléments qui appartiennent au domaine verbal ; c'est frappant pour des adverbes comme *heureusement* qui ont la même forme dans les deux fonctionnements, pour des syntagmes prépositionnels comme *à mon avis*, ou pour des subordonnées en *parce que/ puisque*. Mais, malgré la similitude des apparences, il s'agit de deux types syntaxiques différents : l'un est rattaché à des catégories grammaticales, comme celle du verbe ; l'autre se construit sur un ensemble de dépendances sans relation avec les catégories grammaticales⁶. La notion de *phrase* couvre les deux, comme s'il s'agissait d'une seule et même syntaxe. On verrait peut-être mieux la différence avec des terminologies séparées. Et l'on verrait mieux également le lien entre les dépendances non-catégorielles placées à l'intérieur des phrases graphiques et celles qui s'exercent entre phrases graphiques distinctes.

5 "Puisque, si, et ses congénères de l'hypothèse, *pourvu que*, à condition que, selon que...introduisent plus souvent des circonstanciels de l'énonciation" (Wilmet, 1997, § 690).

6 Nous avons essayé d'en rendre compte avec les notions de *syntaxe* et de *macro-syntaxe* (Blanche-Benveniste et alii, 1990). Matthiessen et Thompson (1988) parlaient de *Clause-linking*.

3. AUTRES FORMES DE DÉPENDANCE

D'autres relations de dépendances, que ne signale aucun introducteur, sont intégrées dans une même phrase graphique, selon d'autres modèles que celui des subordonnées canoniques. Les grammaires les traitent généralement comme des cas un peu exceptionnels, avec parfois des astuces de terminologie comme celle de *subordonnée inverse* pour désigner les constructions à double conditionnel :

(50) *il me le dirait, je ne le croirais pas.*

Il en sera mentionné ici trois types, intéressants pour la relation entre phrase et syntaxe, l'un fondé sur le modèle de la symétrie, l'autre sur le modèle de la *spécification progressive* et le dernier sur le modèle des *petits modules autonomes*.

3.1. Le modèle de symétrie

La symétrie intervient dans de nombreuses relations de dépendance, la fameuse subordination inverse n'en étant qu'un exemple parmi d'autres :

(51) *j'aurais eu une fille, je serais restée à Toulouse* (oral L88 Coste 20,9)

L'existence de deux éléments symétriques peut être indiquée non par un élément grammatical (comme le double conditionnel), mais directement par le lexique, avec des éléments à valeur distributive comme *l'un/ l'autre, une fois/ une (autre) fois, un jour/ un (autre) jour, un coup/ un (autre) coup* :

(52) *L'un est condamné à vie, l'autre est condamné à mort,* (oral, Ravoux 5,4)

Les oppositions de polarité entre positif et négatif, (*ça marche, ça marche pas*), sont fréquemment couplées avec ces indications lexicales de symétrie :

(53) *D'abord, un coup ça marche, un coup ça marche pas* (oral, Sonder 2)

Comment ces symétries sont-elles traitées par écrit, dans les phrases graphiques ? La ponctuation varie. Les deux éléments symétriques peuvent être inclus dans une même phrase graphique, les deux versants étant séparés par une virgule :

(54) *Une fois il apparaissait chez son père, une fois c'est chez sa mère qu'il venait.* (écrit, presse)

ou par un point-virgule :

(55) *L'un allume une cigarette ; l'autre allume un pétrolier.* (H. Michaux *Ecce Homo*)

Mais il n'est pas impossible qu'ils soient répartis dans deux phrases graphiques différentes, séparées par un point :

(56) *Un jour l'enfant était bien traité. Un jour il était battu.* (Presse)

On pourrait très naturellement transcrire tel exemple oral en y mettant les trois sortes de ponctuation :

(57) *dire oui serait un peu fort dire non serait mentir (oral, Sabio)*

(58a) *Dire oui serait un peu fort, dire non serait mentir.*

(58b) *Dire oui serait un peu fort ; dire non serait mentir.*

(58c) *Dire oui serait un peu fort. Dire non serait mentir.*

On vérifie, en faisant lire ces transcriptions à voix haute, que les ponctuations influent fortement sur la prosodie adoptée par les lecteurs : pour le point-virgule et le point, ils marquent très nettement l'existence de deux unités prosodiques distinctes.

Les écrivains, prosateurs et poètes, ont abondamment joué de cette ressource, en créant des effets de récurrences régulières avec les jeux des symétries et des ponctuations :

(63) *Il bat de l'aile, il s'envole. Il bat de l'aile, il s'efface. Il bat de l'aile, il réapparaît. (H. Michaux, La Vie dans les plis)*

Il y a ici trois phrases graphiques, mais, on aurait pu, avec les mêmes unités syntaxiques, en faire une seule, ou deux, ou quatre, ou cinq, ou même six en prenant un verbe conjugué par phrase, selon la bonne vieille définition :

(64) *Il bat de l'aile. Il s'envole. Il bat de l'aile. Il s'efface. Il bat de l'aile. Il réapparaît.*

On devrait dire alors que des relations de dépendance – les appellerait-on encore syntaxiques ? – s'étendent bien au-delà du cadre de la phrase.

3.2. Le modèle à spécification progressive⁷

Des syntagmes nominaux qui régissent des complétives ou des interrogatives indirectes, peuvent aussi régir directement une construction verbale, sans aucune conjonction ni autre introducteur. On passe de (65) à (66) :

(65) *Nous avons la certitude qu'il va revenir*

(66) *Nous avons une certitude : il va revenir*

et de (67) à (68) :

(67) *Il y a le mystère de savoir par où il est entré*

(68) *Il y a un mystère : par où est-il entré ?*

en utilisant une juxtaposition de constructions verbales, dont la deuxième a pour effet de spécifier ce qui est annoncé par le lexique de la première, *certitude* ou *mystère*. On pourrait dire, avec des catégories un peu simplètes, que l'on est passé du style indirect au style direct. Mais le phénomène est beaucoup plus vaste et ne peut sans doute pas être décrit par les relations de subordination ni de juxtaposition habituelles. On le rencontre

⁷ Je dois ce terme à Marie-Noëlle Roubaud, qui l'a utilisé pour décrire les phénomènes de constructions pseudo-clivées (Roubaud 2000).

souvent avec des termes très génériques comme *chose*, *phénomène*, qui ne prêtent pas du tout à l'interprétation par style direct. La ponctuation est assez régulièrement en ce cas celle des "deux points" :

(69) *Il y avait une chose chez maman : elle était illettrée* (oral Barall 15,13)

(70) *Une chose paraît certaine : on ne s'attendait pas à ce qu'une vague déferle avec autant de force* (oral, radio Fi 246t).

(71) *Un phénomène nouveau a frappé les organisateurs : les participants sont de plus en plus jeunes* (écrit, presse).

Ces exemples montrent que deux constructions verbales en relation de dépendance coexistent dans une même phrase graphique et prosodique, sans que leur dépendance puisse être ramenée aux modèles de subordination, coordination ou citation de parole. C'est une forme particulière de macro-syntaxe. Il serait bien difficile de dire qu'il y aurait ici une seule phrase syntaxique, mais il serait tout aussi difficile de dire qu'il y en aurait deux.

La relation entre une question et sa réponse pourrait être traitée de la même façon, ce qui permettrait de mieux comprendre ce que font les locuteurs lorsqu'ils formulent eux-mêmes la question et sa réponse, en réutilisant le même verbe lexical (l'analyse par *question rhétorique* étant peu satisfaisante). La question *à quoi*, dans l'exemple (72), présente le complément du verbe *j'ai pensé* sous une forme non-lexicale, non-spécifiée ; la réponse apporte, pour le même complément du même verbe, une spécification lexicale, *sauver mon chat* :

(72) *alors j'ai pensé à quoi en premier ? J'ai pensé à sauver mon chat* (oral Cl 89,4).

C'est le procédé classique du professeur dictant lui-même la réponse à la question qu'il pose à ses élèves :

(73) *Et dans les protistes, qu'est-ce qu'on trouve ? On trouve les bactéries, les champignons et les algues* (oral Hopwoo 3,1).

L'analyse grammaticale doit rendre compte de ces relations, qu'elles soient réparties sur une seule phrase graphique ou sur deux.

3.3. Les petits modules autonomes

J'appelle "petits modules autonomes" de petites constructions verbales qui fonctionnent, à l'intérieur d'autres plus grandes, à la façon d'un modifieur autonome. Le phénomène est bien connu pour l'expression de la temporalité. Dans les exemples suivants,

(74) *Il s'est installé dans la région, ça fait huit ans* (oral)

(75) *Mon père est mort, j'avais dix ans* (oral)

(76) *Nous sommes rentrés, il était à peine minuit* (oral)

(77) *L'industrie a été créée ici, ça fait longtemps*

des constructions verbales complètes, *ça fait huit ans, j'avais dix ans, il*

était à peine minuit, ça fait longtemps fonctionnent comme des équivalents de compléments temporels qui répondraient à la question *quand* :

- (78) *Quand s'est-il installé ? ça fait huit ans*
- (79) *Quand mon père est-il mort ? J'avais dix ans*
- (80) *Quand sommes-nous rentrés ? Il était à peine minuit*
- (81) *Quand l'industrie a-t-elle été créée ici ? ça fait longtemps*

Avec *il y a*, l'expression de la temporalité est grammaticalisée⁸ :

- (82) *j'ai commencé à travailler là-bas il y a quelques mois* (oral Cl 99,8),

puisqu'on peut même la cliver entre *c'est...* et *que...*, comme on le ferait pour un syntagme prépositionnel commençant par *depuis* :

- (83) *c'est il y a quelques mois que j'ai commencé à travailler là bas*
- (84) *c'est depuis quelques mois que j'ai commencé à travailler là-bas*

La grammaticalisation⁹ n'est apparemment pas aussi avancée pour *ça fait longtemps, j'avais dix ans*, mais le phénomène est en partie semblable : une construction verbale joue le rôle que jouerait un syntagme adverbial ou prépositionnel, mais sans aucune marque formelle de dépendance. Doit-on dire que *il y a quelques mois* est encore *une phrase* ?

Les symétries bâties sur des contrastes de modalités, *il venait, il venait pas*, peuvent former des modules syntaxiques autonomes, qui fonctionnent à l'intérieur d'une unité plus grande, avec la signification d'une alternance temporelle¹⁰ :

- (85) *C'était un officier de marine qui l'habitait, et alors, tu comprends, il venait, il venait pas, c'était pas ça, quoi !* (oral, *Maison Toulon*)
- (86) *En général, dans les maisons, il y en a, il y en a pas, ça dépend* (oral, *Genv* 114,5)

Le sens de la construction *il venait, il venait pas* ou *il y en a, il y en a pas*, pourrait être paraphrasé par *il venait parfois, il y en a parfois*. Le couple d'opposition polaire, *il venait, il venait pas* ne forme pas ici deux phrases, bien qu'il contienne deux verbes conjugués. Ce sont des constructions verbales soumises à certains processus de grammaticalisation qui leur font perdre leur autonomie énonciative. On a tout intérêt à dissocier d'une part la phrase comme unité graphique et intonative, d'autre part la construction syntaxique verbale et d'autre part l'autonomie énonciative des éléments.

8 Damourette et Pichon y voyaient déjà l'équivalent d'une préposition.

9 Marie-José Béguelin (2002) a étudié, dans la même perspective, la grammaticalisation de *N'importe qui, N'importe quoi, N'importe où*.

10 Un assez grand nombre de nuances peuvent être données par cette configuration, comme j'ai essayé d'en rendre compte dans Blanche-Benveniste (à paraître).

4. CONCLUSION

Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? J'ai tenté de répondre à la question en réfutant les termes dans lesquels elle était posée.

Il est difficile de parler d'une *syntaxe*, comme s'il n'y avait qu'un seul domaine de dépendance syntaxique. Il semble qu'il faut en distinguer au moins trois, celui des dépendances par rapport à une catégorie grammaticale¹¹ (la syntaxe, au sens strict), et celui des dépendances qui se font en dehors de toute référence à une catégorie de grammaire (qu'on peut appeler macro-syntaxe) et celui des unités énonciatives.

Dans les objets qu'on appelle *phrases*, se trouvent habituellement mêlées des dépendances hétérogènes, les unes se référant au verbe et les autres non, avec des propriétés syntaxiques très différentes. Le terme unique de *phrase* fait croire que les relations sont d'une seule espèce.

La phrase, quelle que soit la définition qu'on puisse en donner¹², n'a pas de caractéristiques syntaxiques propres. C'est par abus de langage qu'on lui attribue des propriétés (modes, voix, fonctions) qui, de fait, appartiennent à la catégorie grammaticale du verbe recteur.

Oui, il y a certainement plusieurs sortes de syntaxes au-delà de la phrase ; mais *syntaxe* est une notion complexe, et *phrase* se révèle être une notion insaisissable, en dehors de ses indéniables manifestations graphiques et prosodiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE J.C. & DUCROT O. (1987), *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- BALLY Ch. (1944), *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke.
- BÉGUELIN M-J. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck/ Duculot
- BÉGUELIN M-J (2002), "Routines macro-syntaxiques et grammaticalisation : l'évolution des clauses en N'IMPORTE", in Andersen H.L. & Nølke H. (éds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*, Berne, Peter Lang, 43-70.
- BERRENDONNER A. (1991), "Pour une macro-syntaxe", *Travaux de Linguistique*, 21, 25-36.
- BERRENDONNER A. & REICHLER-BÉGUELIN M-J. (1989), "Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue française*, 81, 99-125.
- BIBER D., JOHANSSON S., CONRAD S. & FINEGAN E. (1999), *Grammar of Spoken and Written English*, Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997), *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

¹¹ Je n'ai envisagé ici que les dépendances par rapport à la catégorie grammaticale du verbe, mais il est bien évident qu'il faudrait tenir compte de la syntaxe des dépendances nominales et adjectivales.

¹² Je me suis bien gardée de me lancer dans la moindre définition. D'autres, très nombreux, s'en sont chargés.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1993), "Faire des phrases", *Le Français Aujourd'hui*, 101, 7-15.
- BLANCHE-BENVENISTE C., BILGER M., ROUGET C. & EYNDE K. van den (1990), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, CNRS-Éditions.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2001), "Terminologie de quelques relations syntaxiques du domaine verbal : rection, valence, réalisation zéro", in Colombat B. et Savelli M. (éds), *Métalangage et terminologie linguistique*, Leuven/Paris, Peeters (*Orbis / Supplementa* 17), 51-64.
- BLASCO-DUBELCCO M. (1999), *Les constructions disloquées en français contemporain*, Paris, Champion (Collection "Les français parlés : textes et études").
- BLOOMFIELD L. (1927) "Literate and illiterate speech", *American Speech* 2-10, 432-439 ; réédité en 1970 dans Hockett C.F., *A Leonard Bloomfield Anthology*, Bloomington, Indiana University Press, 147-156.
- BOLINGER D. (1968), *Aspect of Language*, New York/Chicago, Harcourt, Brace, Jovanovich.
- COLLINS P. (1999), "Adjunct clusters in English", *Seminários de linguística* (Évora), 333-352.
- COMBETTES B. (1996), "Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : le cas des constructions détachées", *Langue française*, 111, 83-96.
- CRESTI E. (1995), "Speech acts and informational units", in Fava E. (a cura di), *Speech Acts and Linguistics research, Proceedings of the Symposium in State University at Buffalo, Padova*, Nemo, 89-107.
- DAMOURETTE J. & PICHON E. (1914-1940), *Des Mots à la pensée. Essai de Grammaire française*, Paris, D'Artrey.
- DUCROT O. (1983), "'Puisque' : essai de description polyphonique", in Herslund, Mørdrup & Sørensen (éds), *Mélanges offerts à Carl Wikner, Revue Romane*, n° spécial 24, 166-185.
- FEUILLET J. (1992), "Typologie de la subordination", in Chuquet & Roulland (éds), *Subordination, Travaux linguistiques du CERLICO*, 5.
- FLORES D'ARCAIS G.B. (1988), "Language perception", in Newmeyer F.J., (ed.), *Linguistics : The Cambridge Survey : III, Language : psychological and biological Aspects*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GARDE P. (1991), "Isomorphisme et linguistico-métrique", *Travaux, Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence*, 9, 57-78.
- GROUPE A-L (1975), "Car, parce que, puisque", *Revue Romane*, 10, 248-280.
- HAIMAN J. and THOMPSON S. (1984) "Subordination in Universal Grammar", *Berkeley Linguistic Society*, 10, 510-523.
- HERSLUND M. (1988), *Le Datif en français*, Paris/Louvain, Peeters.
- LAMBRECHT K. (1994), *Information Structure and Sentence Form*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEHMAN Ch. (1988), "Towards a Typology of Clause-linkage", in Haiman J. & Thompson S. (eds), *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam, Benjamins.
- LE GOFFIC P. (1993), *Grammaire de la Phrase française*, Paris, Hachette.
- MATTHIESSEN C. & THOMPSON S. (1988), "The Structure of discourse and 'Subordination'", in Haiman J. & Thompson S. (eds), *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam, Benjamins, 275-329.

- MELIS L. (1983), *Les Circonstants et la phrase. Etude sur la classification et la systématique des compléments circonstanciels en français moderne*, Leuven, Presses Universitaires.
- MULLER C. (1996), *La Subordination en français*, Paris, Armand Colin.
- NUNBERG G. (1990), *The Linguistics of Punctuation*, Stanford/Palo Alto, CSLI, Lecture Notes n° 18.
- PIOT M. (1988), "Coordination- subordination. Une définition générale", *Langue française*, 77, 5-18.
- PONTECORVO C. ed. (1997), *Writing Development. An interdisciplinary View*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins.
- ROUBAUD M-N. (2000), *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*, Paris, Champion (Collection "Les français parlés : textes et études").
- SABIO F. (1996), *Description prosodique et syntaxique du discours en français : données et hypothèses*, thèse de doctorat, Université de Provence.
- WILMET M. (1997), *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette.

Claire Blanche-Benveniste

PROPOSITION POUR UNE PROGRESSION DANS LA COMPLEXITÉ SYNTAXIQUE

La complexité syntaxique est un obstacle que connaissent bien les pédagogues cherchant à utiliser des documents authentiques. Dans l'enseignement de la langue maternelle comme dans l'enseignement des langues étrangères, les documents authentiques ont souvent des formes syntaxiques très complexes, qui rebutent les débutants. Conserver cette complexité obligerait à produire des explications incompatibles avec le statut des débutants; la modifier serait renoncer à l'authenticité. Nous avons rencontré ces problèmes dans l'enseignement de la langue maternelle, en étudiant avec des enseignants français la lisibilité des textes scolaires proposés aux enfants des écoles et collèges. Nous les avons rencontrés aussi dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, en mettant au point le projet *EuRom4*, mené dans quatre universités au Portugal, en Espagne, en Italie et en France.

Pour sortir du paradoxe entre authenticité et complexité, nous avons élaboré quelques propositions de progression dans la richesse syntaxique. Avant de les exposer ici, je rappellerai quelques types de complexité explorés dans les recherches sur la lisibilité; je présenterai l'hypothèse que nous avons proposée sur les structures syntaxiques les plus faciles à saisir et les principaux obstacles à cette saisie; je mentionnerai quelques mises au point sur le métalangage à utiliser pour en traiter.

Les enjeux sont importants. La difficulté à lire des textes complexes dans sa langue maternelle est en partie responsable de ce qu'on appelle en France *l'illettrisme*, ce handicap qui empêche de saisir le sens de ce qu'on lit. Pour les langues étrangères, nous connaissons

Claire Blanche-Benveniste

tous le phénomène qui permet de lire des textes simples et qui empêche de comprendre le moindre texte un peu sophistiqué.

1. Complexité syntaxique: les usages courants.

La notion a souvent été utilisée de façon pratique, sans grandes exigences de définition. Elle sert dans l'acquisition du langage pour évaluer les productions orales et écrites de jeunes enfants (Lentin, 1988; Jisa et Barman, 2002). Elle a servi aux psycho-linguistes et aux pédagogues pour établir des étapes dans l'apprentissage de la lecture (Rieben et Perfetti, 1989; Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 2000). C'est une des mesures utilisées pour évaluer la lisibilité des textes: manuels scolaires, publications pour la jeunesse, magazines scientifiques destinés aux jeunes lecteurs (Boyer, 1992; Gelinas et Préfontaine, 1999; Labasse, 1999). David Crystal avait insisté, dès 1984, sur l'importance de cette mesure dans l'évaluation des désordres pathologiques de langage. Il avait montré que beaucoup de blocages scolaires venaient d'une difficulté à comprendre les informations lorsqu'elles étaient rédigées avec une trop grande complexité syntaxique.

Plus récemment, la notion de complexité syntaxique a servi pour le français appris comme langue étrangère (Chuquet, 2000; Kierchmeyer, à par.). Les théories de l'information s'en préoccupent pour calculer la densité de l'information, *Information Packaging*, dans certains textes (Chuquet, 2000; Forsgren, 2002: 355). Des linguistes ont proposé des mesures de la complexité pour répartir les productions orales et écrites en *genres* distincts les uns des autres (Halliday, 1985; Biber, 1988). On s'en est même servi pour calculer le salaire des traducteurs ("mesurer la complexité d'un texte en vue de la facturation de leurs prestations", selon Cordial, 2003).

Certaines mesures sont assez rudimentaires. Elles consistent par exemple à calculer la longueur des phrases d'après le nombre de mots qu'elles contiennent: au-delà de 20 mots, les phrases sont considérées comme longues et donc complexes. Certains éditeurs de livres scolaires ont prévu de limiter les phrases des manuels d'histoire pour débutants à une moyenne de 12 à 15 mots (Nathan, en France).

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

Pour beaucoup de tests de lisibilité, sont réputées complexes les phrases qui comportent une grande proportion de propositions subordonnées ou un grand nombre d'enchaînements de subordonnées. Halliday (1987) et Biber (1988) ont apporté des précisions en énumérant les types de subordonnées introduites par *qui, que, où, dont, parce que, puisque, comme, pendant que, autant que*, etc. Ils ont également considéré que certaines formes grammaticales étaient plus rares dans les genres les plus simples, donc sans doute plus difficiles à comprendre que d'autres, comme par exemple la proportion des verbes à la voix passive, les sujets inversés, les subordonnées antéposées ou les nominalisations de verbes.

2. Une hypothèse sur la structure la moins complexe

Les psycholinguistes avaient observé depuis longtemps que la disposition syntaxique SVO [Sujet + Verbe + Objet] semblait faciliter le déchiffrement des jeunes lecteurs inexpérimentés en langue maternelle anglaise (Barman, 1987; Skehan, 1998). Plusieurs auteurs en avaient fait l'expérience en enseignant à lire dans une langue étrangère (Hosenfeld, 1984). Nous avons fait la même expérience lors du projet *EuRom4*, en observant le comportement d'adultes qui devaient lire dans trois langues étrangères (Blanche-Benveniste et al., 1997). Nous avons également vérifié l'importance de l'ordre SVO en observant la conduite de mauvais lecteurs en langue française (Loufrani, 2000; Blanche-Benveniste, 2000). Cette séquence semble jouer un rôle si important qu'on a voulu y voir non seulement un principe linguistique mais même un principe d'ordre cognitif (Chuquet, 2000; Mirto et La Fauci, 2001).

Je citerai ici des exemples pris dans *EuRom4*, l'enseignement de trois langues romanes à des adultes¹. Pour tous les participants à

¹ Le projet consistait à apprendre à lire à des adultes dans trois langues romanes qu'ils ne connaissaient pas, à partir de celle qui était leur langue maternelle. Les langues étaient le portugais de Lisbonne, l'espagnol, l'italien et le français. Les textes étaient des articles de presse traitant de sujets de société ou de politique étrangère, qui ne demandaient aucune initiation à la culture ou à l'histoire des pays où se parlent ces langues. Nous ne demandions aucune production, ni par écrit ni par oral. Les participants ont commencé par des

Claire Blanche-Benveniste

cette expérience, de langue maternelle portugaise, espagnole, italienne ou française, la disposition syntaxique jugée la plus facile était régulièrement celle qui faisait suivre, sans aucune intercalation, un constituant sujet, un constituant verbe et un constituant objet:

F². - Les géologues ont rencontré les responsables
 [Les géologues] [ont rencontré] [les responsables]
 S V O

Toutes les autres dispositions étaient considérées comme difficiles. Même lorsque les participants avaient dans leur langue maternelle d'autres dispositions, VS, VSO ou VOS, ils ne les reconnaissaient pas dans la langue étrangère qu'ils essayaient de lire:

P. - *Ocorrem logo aqueles simpáticos e simplificados idiomas artificiais*

(arrivent alors ces sympathiques et simplifiées langues artificielles)

E. - *Dicen los entendidos que la hipnosis se remonta al principio de la historia del hombre*

(disent les experts que l'hypnose remonte au début de l'histoire de l'homme)

I. - *In una clinica, nascono due bambini*

(dans une clinique naissent deux enfants)

F. - *Arrive alors sur les lieux l'alpiniste italien*

Lorsque la disposition était de type SVO, les principaux obstacles à la compréhension se sont révélés être, par ordre d'importance décroissante:

textes d'une dizaine de lignes et ont fini avec des textes de 150 lignes. En une trentaine d'heures, ils ont appris à comprendre en grande partie les textes qui leur étaient soumis dans les trois langues.

² Les lettres P,E,I,F, placées devant les exemples signalent qu'il s'agit de portugais, d'espagnol, d'italien ou de français.

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

1. les parenthèses
2. les éléments placés avant S
3. les éléments placés entre S et V
4. les éléments placés entre V et O
5. les éléments placés après O

Les textes authentiques que nous utilisions étaient, dans les quatre langues, très loin de respecter ces échelles de difficultés. Ils étaient rarement écrits comme nous l'aurions souhaité: toujours trop compliqués, comportant trop de parenthèses, trop de digressions, trop de procédés rhétoriques. Nous avons donc essayé de mettre au point des techniques pour les rendre accessibles, en développant une approche progressive de la complexité syntaxique. Pour désigner les différents éléments et les opérations syntaxiques, il fallait proposer un métalangage simple, réduit au strict minimum, qui puisse être adopté dans les quatre pays. Tout demandait une explicitation, y compris les notions apparemment simples de sujet, verbe et objet, qui sont en fait pleines de pièges.

3. Le métalangage

3.1. Les grands constituants

La notion de S, le sujet.

Elle a été abordée de façon très intuitive, à partir de la notion scolaire, ce qui n'a pas présenté de difficultés majeures. Dans la comparaison entre les quatre langues romanes, deux difficultés ont surgi. Le *il* impersonnel du français, que les participants des trois autres langues prenaient pour un agent et dont ils ne voyaient pas la nécessité sémantique, a été une réelle difficulté:

F. il faut agir

A l'inverse, nous nous attendions à ce que l'absence de sujet devant le verbe, commune en portugais, en espagnol et en italien, soit un gros obstacle pour les Français; effectivement, les Français cherchaient le sujet dans des exemples comme:

Claire Blanche-Benveniste

P. durava muito tempo

Mais, ce qui est plus remarquable c'est que même ceux qui avaient cette tournure dans leur langue maternelle étaient mal à l'aise quand ils la trouvaient dans une autre langue et qu'ils préféraient des sujets en bonne et due forme.

La notion de V

La notion présente dans la pratique plusieurs difficultés. Il faut pouvoir désigner le verbe en tant que tête syntaxique et le distinguer des autres formes verbales qui gravitent autour, auxiliaires ou modaux, sans mentionner ces termes. L'expérience nous a montré qu'il suffisait de désigner le verbe tête par un grand V et les autres, quels qu'ils soient, par «des petits v»:

F. Le président a été traité de marionnette
 [Le président] [a été traité] [de marionnette]
 S v v V O

I. Zielniewiez è convinto che il suo compito non può essere portato a termine
 [il suo compito] [non può essere portato] [a termine]
 S v v V O

Une autre difficulté est celle des "verbes supports", pour lesquels il faut considérer comme une seule unité la forme verbale et la forme nominale qui la suit:

[mettre en garde], [faire peur], [prendre peur], [avoir envie de],
 [donner envie de], [trouver la mort]

On verra que certains verbes comme *il semble que* doivent être traités comme des modificateurs apportés à des verbes têtes.

La notion de O

C'est évidemment une notion fort problématique pour les lin-

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

guistes, qui s'entendent rarement sur les bonnes dénominations, même à l'intérieur d'une seule langue. Pour trancher la difficulté et pour circuler à travers quatre traditions grammaticales différentes, nous avons choisi un usage très large de la notion de "objet" (ou complément), qui couvre à la fois les compléments d'objet direct:

I. – Non offrono loro [*alcuna speranza*]

l'attribut du sujet:

P. – São [*jovens desesperados*]

I. – Se tutte le persone fossero [*cristiane*]...

et les compléments de temps, de lieu ou de manière étroitement reliés aux verbes:

P. – durava [*muito tempo*]

Nous avons étiqueté O tous les compléments dont l'absence rendrait impossible l'emploi du verbe, comme le complément de manière par rapport au verbe *agir*:

F. Les Quinze avaient agi de façon stupide
 [Les Quinze] [avaient agi] [de façon stupide]
 S v V O

Lorsque le verbe est accompagné de plusieurs compléments, nous les numérotons selon leur ordre d'apparition:

F. – Ils invitaient des dissidents à des réceptions diplomatiques
 S [ils]
 V [invitaient]
 O¹ [des dissidents]
 O² [à des réceptions diplomatiques]

3.2. Les modificateurs, ajouts et périphériques

En dehors du groupe SVO, nous situons les périphériques, com-

Claire Blanche-Benveniste

me [à l'Est de la mer de Marmara]:

F. Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter avaient déjà fait plus de trente mille morts à l'Est de la mer de Marmara.

S: [Deux séismes de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter]

V: [avaient déjà fait]

O: [plus de trente mille morts]

Périphérique: [à l'Est de la mer de Marmara]

A l'intérieur des constituants SVO, nous distinguons les têtes et les modificateurs, afin de dégager les structures les plus simples, qui ne retiennent que les têtes:

Tête	modificateurs
S: [deux séismes]	<i>de 7,2 et 7,4 sur l'échelle de Richter</i>
V: [avaient fait]	<i>déjà</i>
O: [trente mille morts]	<i>plus de</i>

Cela nous permet d'avoir d'une part la "version riche" du texte, qui est le texte authentique, et la version appauvrie, d'où l'on a écarté les modificateurs:

Tous les indicateurs économiques sont mauvais
[les indicateurs][sont mauvais]

L'homme à la peau tannée qui émerge à peine de l'eau glacée a trouvé la mort il y a 4.000 ans
 [L'homme] [a trouvé la mort]

Version riche	Version pauvre
Tous les indicateurs économiques sont mauvais	[les indicateurs] [sont mauvais]
Le service de santé publique de la Timone, à Marseille (Bouches-du-Rhône) a lancé, lundi 23 juin, une mise en garde	[Le service] [a lancé] [une mise en garde]

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

D'autres analyses seraient possibles. Celle qui a été choisie ici est au service de l'expérience d'apprentissage: il s'agit de considérer le texte authentique et d'énumérer dans un certain ordre les opérations d'appauvrissement qu'il convient de faire pour dégager une structure simple, facilement accessible et ensuite comment passer progressivement, de façon contrôlée, de la version pauvre à la version riche de départ.

4. Les principaux obstacles à la saisie de SVO

Ce qui paraît complexe du point de vue de la syntaxe est dû, la plupart du temps, à une difficulté à extraire d'un énoncé la suite S,V,O, qui permettrait de commencer à faire des hypothèses sur le sens. Ce sont les mêmes obstacles pour les mauvais lecteurs dans leur langue maternelle et pour les lecteurs débutants dans une langue étrangère. En effet, même si l'on est un très bon lecteur dans sa langue maternelle, la confrontation avec une langue étrangère fait régresser vers un statut de lecteur malhabile, ce qui peut être ressenti comme très humiliant.

Voici un petit inventaire des principaux obstacles que nous avons pu identifier.

4.1. Parenthèses et tirets

Toutes les parenthèses et les incises ont pour effet de suspendre la continuité entre les constituants S, V et O. Un bon lecteur peut suspendre cette continuité pendant un court instant; un mauvais lecteur ne le peut absolument pas. Voici l'exemple d'une insertion, signalée par des tirets, entre le sujet S et le groupe du verbe, V:

P. – *As mulheres inférteis – e provavelmente os seus maridos, devido aos efeitos do fumo passivo – devem portanto ser aconselhadas a deixar de fumar.*

Il suffit d'ôter provisoirement cette insertion pour qu'une première approche soit possible:

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

4.6. Quelques difficultés spécifiques

Les verbes de parole

Il faut absolument écarter les verbes qui rapportent les paroles d'autrui parce qu'ils sont toujours difficiles à saisir. Ces verbes surviennent après la mention des paroles, ce qui exige un "retour en arrière". De plus, ils ont une syntaxe particulière, de type VS, souvent alourdie par la mention du lieu et du temps où ont été produites les paroles:

"Les tremblements de terre ont la capacité de se déclencher entre eux, même à des distances considérables", *expliquait hier le professeur Cela Sengor dans les colonnes du journal Milliyet.*

[Les tremblements de terre] [ont la capacité de] [se déclencher entre eux] [...]

Les journalistes emploient souvent dans cette fonction des lexèmes verbaux plus variés que dire ou déclarer, comme par exemple *sentenciar* en espagnol:

"el sistema los convierte en esclavos", *sentencia Daniel Toledo*

[el sistema] [los] [convierte] [en esclavos]

S O1 V O2

(le système les convertit en esclaves) [...]

Les coordinations

Une des simplifications utiles consiste à appauvrir les coordinations en ne retenant que le premier terme⁵:

Les tremblements de terre ont provoqué [des drames et des catastrophes]

[Les tremblements de terre] [ont provoqué] [des drames]

S v V O

Une femme et deux fillettes turques ont trouvé la mort dans l'incendie

[... deux fillettes turques] [ont trouvé la mort] [dans l'incendie]

S v V O

⁵ Ce n'est pas toujours faisable pour les sujets coordonnés: *La France, l'Italie et l'Espagne organisent un exercice d'état-major tripartite***La France organise un exercice d'état-major tripartite*

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

débutants y trouvent un grand réconfort. Voici un exemple de "recyclage" d'un constituant O:

una parte del patrimonio
 una parte *ampia* del patrimonio
 una parte *ampia e rilevante* del patrimonio
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali*
 una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali*
che caratterizza la realtà italiana
 La fotografia... costuisce una parte *ampia e rilevante* del *ricco* patrimonio *di beni culturali* *che caratterizza la realtà italiana*.

Voici l'exemple d'une phrase entière, prise dans un fait-divers rapporté par un quotidien italien. Le contexte précédent raconte comment une école de jeunes filles a organisé une promenade qui s'est terminée tragiquement. L'événement est écrit dans le style caractéristique des faits-divers tragiques:

Invece, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

La première opération consiste à extraire le groupe SVO, qui se trouve dans la troisième partie de la phrase, à le prendre sous sa forme la plus "paure" et à l'enrichir jusqu'à ce qu'on retrouve le texte d'origine:

un fulmine colpisce la più alta
 un fulmine colpisce *al cuore* la più alta
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella*
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo*
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo e la uccide*
 un fulmine colpisce al cuore la più alta, *la più bella del gruppo e la uccide all'istante*

Claire Blanche-Benveniste

La deuxième opération consiste à prendre un des compléments de temps qui précède le groupe SVO et à l'enrichir progressivement, tout en conservant le groupe SVO tel qu'il a été développé précédemment; cette opération exige quatre phrases de recyclage, (a-d):

(a) [*dopo la visita*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo e la uccide all'istante

(b) [*dopo la visita agli appartamenti reali*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo

(c) [*dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic*] un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

(d) [*dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco*], un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo e la uccide all'istante

Une troisième opération consiste à prendre le deuxième complément temporel, introduit par *mentre*, et à le développer en 6 étapes successives (a-f):

(a) una pioggia oscura l'euforia

(b) una pioggia *violenta* oscura l'euforia

(c) una pioggia *violenta oscura* l'euforia *della loro escursione*

(d) una pioggia *violenta oscura* l'euforia della loro escursione *scolastica*

(e) una pioggia *violenta oscura* l'euforia della loro *prima* escursione scolastica

(f) *mentre* una pioggia *violenta oscura* l'euforia della loro *prima* escursione scolastica

Une quatrième opération consiste à reprendre l'ensemble, les deux compléments temporels et le groupe SVO:

dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante

Pour retrouver le texte originel, il suffit alors d'ajouter en tête le connecteur, *invece*:

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

Invece, dopo la visita agli appartamenti reali e il picnic nel parco, mentre una pioggia violenta oscura l'euforia della loro prima escursione scolastica, un fulmine colpisce al cuore la più alta, la più bella del gruppo, e la uccide all'istante.

L'intérêt de toutes ces répétitions, qui pourraient sembler pénibles, est de faire mémoriser le texte et de rendre tous les détails de la phrase très sensibles.

6. Conclusion

Cette expérience avait pour but de rendre accessibles des textes rédigés dans une syntaxe complexe, tout en conservant les vertus de textes "authentiques". Nous nous y sommes intéressés en tant que linguistes, soucieux de comprendre et de faire comprendre les mécanismes des constructions syntaxiques, sans jamais faire un exposé de grammaire et en utilisant un minimum de désignations métalinguistiques. La tentative devrait être poursuivie dans plusieurs directions. Nous aimerions connaître l'avis de pédagogues expérimentés; la méthode, faite pour un public d'adultes déjà bons lecteurs dans leur langue maternelle, pourrait être essayée sur d'autres publics. La présentation de la méthode devrait être améliorée par tous les procédés informatiques actuellement disponibles, de façon à la rendre plus conviviale et plus facile à utiliser.

Il nous semble que le principe central de cette méthode est un pari optimiste sur la capacité des participants à dominer des textes réputés difficiles. Ne faut-il pas faire sans cesse des paris optimistes pour faire progresser les différentes sortes de pédagogies?

Claire Blanche-Benveniste

Références

Agard, F.B., *A Course in Romance Linguistics*, 2 voll. Washington: Georgetown University Press.

Alderson, J. Ch./Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. Londra, Longman.

Arcaini, E. P.Y. B./Favretti, R., 1979, *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français et anglais*. Bologna, Patron.

Ashby, F.G./Perrin, N., 1988, "Toward a unified theory of similarity and recognition", *Psychological Review* 95, pp. 124-150.

Berman, R., 1984, "Syntactic components of the foreign language reading process", in Alderson, J. Ch. e Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. Londra, Longman.

Biber, D., 1987, *Variations across Speech and Writing*. New York- London, Cambridge University Press.

Blanche Benveniste, C., 2000, "Dificultades sintácticas y lectura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* 89, pp. 39-50;

-----, 2002, "Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue", in E. Castagne, a cura di, *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Publications de la Faculté des Lettres de Nice. Paris, CID Diffusion, pp. 113-129;

-----, Deulofeu J., Stefanini J./Van Den Eynde, K., 1986, *Pronom et Syntaxe. L'approche pronominale et son application à la langue française*. Paris, SELAF;

-----, C./Valli, A., a cura di, 1997, *L'intercompréhension: le cas de langues romanes*, numéro spécial de: *Le Français dans le monde*;

-----, con Mota A., Uzcanga Vivar I., Simone R., Bonvino E., Caddeo S./Castagne E. 1997, *EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes, Portugais, Espagnol, Italien, Français*. Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

Bloomfield, L., 1942, *Outline Guide for the practical study of foreign language*. Baltimore: Linguistic Society of America.

Boyer, Y., 1992, "La lisibilité", *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin.

Caddeo, S./Vilagines S., Eulalia, 1997, "Observations de quelques mécanismes d'apprentissage", in Blanche-Benveniste, Claire e Valli, André, a cura di, 1997, *L'intercompréhension: le cas de langues romanes*, numéro spécial de: *Le Français dans le monde*, pp. 116-128.

Bouraoui, J.L./Bousquet-Vernhettes, C., 2002, "Modélisation linguistique pour la compréhension d'énoncés: comparaison avec une approche basée sur les segments conceptuels", *TALN 2002*, pp. 129-141.

Collès, L., Dufays, J.L., Fabry, G./Maeder, C., a cura di, 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles, DeBoeck / Duculot.

Corbett G.C., Fraser, N.M./McGlashan, S., a cura di, 1993, *Heads in Grammatical Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chuquet, J., a cura di, 2000, *Complexité syntaxique et sémantique: études de corpus*. Paris, MSHS.

Cordial, <http://www.univ-tlse2.fr/gril/TAL/chk/typfonc.html>

Crystal, D., 1984, *Linguistic Encounters with language handicap*. Oxford, Blackwell.

Fayol, M., Gombert, J.E., Spenger-Charolles, L. e Zagar D., 1992, *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.

Forsgren, M., 2002, "Le français parlé des médias (FPM): programme pour une recherche variationniste pluri-dimensionnelle". *Romansk Forum 16*, (XV Skandinaviske romanistkongress, Oslo 12-17, August 2002), pp. 351-358.

Gelinas, C./Prefontaine, C., 1999, *Lisibilité. Intelligibilité de documents d'information*, Département de Linguistique, Université du Québec à Montréal.

<http://www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/C3lisib.htm>

Claire Blanche-Benveniste

Halliday, M.A.K., 1987, *An Introduction to Functional Grammar*. London, E. Arnold.

Hosenfeld, C. 1984, "Case studies of Ninth Grade Readers", in Alderson, J. Ch. e Urquhart, A.H., 1984, *Reading in a foreign Language*. London, Longman, pp. 231-244.

Kirchmeyer (à paraître), *La complexité syntaxique et la subordination*. Université Aarhus.

Labasse, B., 1999, "La lisibilité rédactionnelle: fondements et perspectives". *Communication et Langages* 121, pp. 86-103.

Lecocq, Casalis, Leuwers e Watteau, 2000, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille, Presses du Septentrion.

Lentin, L., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, II. Paris, Editions de la Sorbonne Nouvelle.

Loufrani, C., 2000, "La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura", *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development* 89, pp. 51-64.

McCann, W.J., Klein, H.G., Stegmann T.D., 2002, *Euro-ComRom- The Seven Sieves: how to read all the Romance languages right away*, Aachen, Shaker Verlag.

Mirto, I.G. e La Fauci, N. (2001), "Algoritmi grammaticali nello sviluppo di competenze metalinguistiche: un'esperienza", in Collès e al., a cura di, *Didactique des langues romanes*, pp. 464-471.

Reinheimer, S. e Tasmowsski, L., 1997, *Pratique des langues romanes. Espagnol, français, italien, portugais, roumain*. Paris, L'Harmattan.

Renzi, L./Andreose, A., 2003, *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna, Il Mulino.

Rieben, L./Perfetti, Ch., a cura di, 1989, *L'apprenti lecteur*. Lausanne. Delachaux et Niestlé.

Scavee, P./Intravaia, P., 1979, *Traité de stylistique comparée de l'italien et du français*. Paris-Bruxelles, Didier.

Skehan, P., 1989, *Individual differences in second-language learning*. London, E. Arnold.

-----, 1998, *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Oxford University Press.

Propositions pour une progression dans la complexité syntaxique

Ullman, M.T., 2001, "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model", *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), pp. 105-122.

VISL, (Visual Interactive Syntax Learning), <http://visl.hum.sdu.dk/visl/>

Chapitre 3

La langue des élèves

Lectures associées à ce chapitre¹

- Blanche-Benveniste, C. (1982): **Différence entre l'acquisition des normes de conversation et l'acquisition des normes de prestige.** In: Velez Serran, L. & Berrendonner, A. (eds.): *La Norme*, IV^o colloque interdisciplinaire, 29 avril-4 mai 1982. Fribourg (Université de Fribourg).
- Blanche-Benveniste, C. (1983): **L'importance des représentations imaginaires de la langue.** In: *Actos del II^o Encuentro internacional de la sociología de la educación y pedagogía social*. Santiago de Compostela.
- Blanche-Benveniste, C. (1990): **Grammaire première et grammaire seconde: l'exemple de *en*.** In: *Recherches sur le français parlé*, 10, 51-73.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): **Convergences de matériel grammatical permettant d'établir des typologies textuelles.** In: Bilger, M. (coord.): *Linguistique sur corpus. Études et réflexion*, n^o31. Perpignan (PUP), 103-116.
- Blanche-Benveniste, C. (2003): **L'oral des adultes parodié par les enfants.** In: *L'École Valdôtaine*, 5, Cahier pédagogique, 7-14.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): **Les bons usages de la langue.** In: *Le français dans le monde*, 354, 33-35.

¹ NA: Nous ne donnons ici que les références d'articles écrits en français. Claire Blanche-Benveniste a également publié en espagnol et en italien sur cette question.

Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche¹

Mexico (Mexique), 3 juillet 1981

Centro de Estudios del Tercer Mundo²

1. Introduction

Lorsque nous avons observé des Français, enfants ou adultes, qui se trouvent dans la situation d'avoir à apprendre à écrire (ou à perfectionner leur art d'écrire), nous avons constaté qu'ils ont une représentation de ce que doit être la langue écrite, avant d'en connaître la pratique. Ils ont des idées précises sur ce que doit être cette langue, avant qu'on la leur ait apprise.

Il y a là un paradoxe apparent; mais on comprend ce qui se passe quand on analyse ce que recouvre le terme usuel de "langue écrite". Nous confondons, sous ce terme, ce qui est le support scriptural et ce qu'est le type de langage qui s'écrit. Les apprenants s'attendent à écrire une langue d'apparat dont ils ont une connaissance, en dehors de toute manifestation graphique. C'est cette langue d'apparat que je nomme "langue du dimanche". Or dans les habitudes françaises actuelles, nous avons peu l'occasion d'exercer la langue du dimanche par oral; ces occasions existaient dans les époques précédentes; elles existent encore actuellement dans d'autres pays où circule ce qu'on appelle une "tradition orale".

En France actuellement les gens éduqués ont tendance à penser que la langue du dimanche n'existe pas à l'oral, et que les non-éduqués qui vivent dans la langue orale, vont avoir à découvrir les subtilités de la langue du dimanche en même temps qu'ils vont apprendre à écrire. D'autre part, les gens peu éduqués pensent que la connaissance de l'écriture va leur permettre de pratiquer à plein cette langue du dimanche qu'ils connaissent mais n'ont pas l'occasion de pratiquer ni de perfectionner; ils auront donc tendance à refuser de mettre par écrit "la langue de tous les jours", qui n'est pas digne d'être écrite.

¹ NA: Cette intervention sera publiée en espagnol:

Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270 (cf. extraits du programme à la fin du document).

² NA: Cette conférence a été donnée dans le cadre du " Simposio internacional Nuevas perspectivas en los procesos de lectura e escritura (1-4 julio de 1981)" en français. Sur le programme, le titre de la conférence est en espagnol et il est plus complet que celui du manuscrit: "Lengua hablada, lengua cotidiana ; lengua escrita, lengua dominguera".

La "langue du dimanche" est définie, un peu comme les "habits du dimanche", par toute une série de jugements qui viennent de l'idéologie ambiante. En France nous vivons encore en partie sur l'image que nous en donnait l'École de la République, comme le montre une citation de 1906:

"C'est la langue de tes pères, celle que parlent les savants et dans laquelle ont chanté les poètes",

Ou une autre de 1926:

"Celle où il est le plus difficile aux malhonnêtes gens de tromper les autres".

On peut la cerner à travers les couples antithétiques qui servent à opposer des usages: soutenu / familier, burlesque / tragique, informatif / narratif, populaire / littéraire, etc. Il semble qu'elle soit toujours rapportée au "juste et au bien"(cf. E. Ferreiro, 1978, "falsehood cannot be written").

La langue d'apparat possède des caractéristiques formelles qui, assez curieusement, se ressemblent à travers des structures linguistiques très différentes. On peut les reconstituer à travers les attitudes des apprenants:

- 1) Faits d'énonciation: on désigne le locuteur et ses interlocuteurs d'une façon spéciale, éventuellement avec des pronoms et des noms particuliers; on utilise des temps narratifs particuliers, en français le "passé simple". On utilise d'une façon différente les déictiques et les différents repères de temps et de lieu. Les paroles rapportées et les citations ont une présentation spéciale. On utilise des formes spécifiques pour les modalités: négation, interrogation, injonction, hypothèse.
- 2) Faits relatifs à l'unification des paradigmes: par rapport à la "langue de tous les jours", les paradigmes comme "pluriel", "déclinaison", "genre", etc., sont marqués plus uniformément; en français, c'est surtout l'orthographe qui assume ce rôle d'unification; si les apprenants sont assez dociles envers l'orthographe, c'est sans doute en vertu de cette propriété intéressante qu'elle leur offre.
- 3) Faits relatifs à la destruction des paradigmes usuels: on les détruit en pratiquant les "locutions figées", les dictons, les proverbes, et éventuellement ce qui paraît avoir l'air "archaïque".

Quand je dis que les apprenants ont une connaissance de la langue d'apparat avant de savoir écrire, je veux dire qu'ils connaissent ces particularités formelles, même s'ils n'en ont pas un maniement absolument conforme à la norme en vigueur. Cette connaissance doit être portée au compte de ce qu'on appelle la "compétence linguistique"; c'est un aspect de la compétence qui n'est pas facile à vérifier: on ne peut pas le déduire directement à partir d'une observation de ce que produisent effectivement les gens quand on les met en demeure d'écrire; il faut reconstituer cet aspect de la compétence à partir d'indices que nous pouvons saisir. Mais la conclusion est nette: on ne peut pas dire que la langue d'apparat s'apprend

uniquement par apprentissage; elle est présente dans la connaissance de la langue. Nous sommes obligés de poser, en partie à cause de ces observations, que la "compétence" de sa langue maternelle se présente comme un système sensible aux effets de la socialisation: nous poserons par exemple des constellations de formes disponibles, parmi lesquelles se répartissent, au gré de l'éducation, les formes "fautives" et les formes "d'apparat".

Actuellement en France un locuteur qui ne sait pas écrire – ou qui pense qu'il ne sait pas – n'a presque pas d'occasion de participer à des manifestations de cette langue d'apparat, de s'y exercer, de donner son opinion sur l'intuition qu'il en a ou de participer à sa codification. Il semble que c'était très différent lorsque les grammairiens de la première partie du XVII^e siècle en France ont défini le "bon usage"; ils y associaient éventuellement les analphabètes. Aujourd'hui un locuteur peu éduqué est amené à hypostasier la langue écrite par manque de familiarité avec la langue comme avec le support graphique. Il répugnera à "écrire la langue qu'il parle". Les pédagogies qui présentent la langue écrite comme une simple technique neutre qui permettrait d'accéder à des contenus intéressants, passent à côté du problème. On ne peut pas présenter la langue écrite comme un medium distinct des messages qu'elle peut véhiculer. Il faudrait prendre au sérieux le mot de McLuhan (1964) "Le médium, c'est le message".

2. Les observations

2.1 *Expérience de Pierre Brunet*³

Des enfants de 9-10 ans ont appris à transcrire des enregistrements de production orale où ils racontaient une histoire; ils savent noter minutieusement tous les détails de leur production.

Quand on leur demande de raconter "la même histoire par écrit", ils transposent complètement leurs textes et utilisent des "procédés littéraires":

1) emploi du pronom « nous »

- (1) écrit: nous avons regardé
- (2) oral: nous on a regardé

2) effacement des redondances "mon père il..."

- (3) écrit: mon père sortit
- (4) oral: mon père il est sorti

³ NA: Pierre Brunet, instituteur, a été un étudiant de Claire Blanche-Benveniste. On lui doit des corpus d'enfants d'école primaire dont Claire Blanche-Benveniste aimait citer des exemples.

3) emploi du passé simple comme temps narratif

- (5) écrit: la femme lui demanda la réponse
 (6) oral: la femme lui a demandé la réponse

Les mots que j'utilise ici "par écrit" soulignent un paradoxe: la transcription de l'enregistrement était bien faite, elle aussi, en langue écrite! La technique était apparemment la même dans les deux cas (et les problèmes d'orthographe aussi ardues dans les deux). Il n'empêche que pour une technique unique, il y a deux représentations distinctes du texte (et ce n'est pas exactement la même histoire qui est racontée).

On peut récuser l'intérêt de cette observation en disant que les enfants ont appliqué des consignes scolaires de "bonne écriture". Mais le maître était surpris de les voir s'y mettre sans qu'on ait à formuler la consigne.

2.2 *Expérience de la reconstruction de textes*

On prend un texte de ton "littéraire", on le recopie sur des papiers; on coupe chaque phrase en morceaux, chaque morceau représentant un constituant syntaxique. On donne pour consigne de refaire "la phrase du livre" avec ces petits morceaux. Les enfants ont entre 10 et 12 ans (certains adultes ont participé au jeu).

Il y a plusieurs solutions, puisqu'on peut disposer les morceaux de phrase selon des ordres différents; une solution est meilleure que les autres, celle du livre: "ça veut dire pareil, mais ça fait plus stylé comme ça, ça fait plus bouquin". Les enfants se passionnent pour ce jeu et retrouvent, dans 70% des cas, les dispositions du livre:

1) Circonstances en tête, avant le sujet et le verbe

- (7) dès le matin / assis côte à côte / dans la grande lumière / les deux pêcheurs / surveillaient leurs lignes

2) Deux circonstances en tête du groupe sujet+verbe, une derrière

- (8) ce matin-là / à cause du froid / les femmes / étaient rentrées chez elles / aussitôt le laitier passé

3) Deux circonstances en tête, le verbe, puis le sujet inversé

- (9) contre les murs d'une maison / en plein soleil / se tient / le marché aux fleurs

Il est arrivé que les enfants reconstruisent un modèle que les adultes ne trouvaient pas, avec une apposition derrière le sujet, alors qu'ils ne comprenaient pas le vocabulaire utilisé, par exemple l'adjectif "acérées" ou "conique" qu'ils avaient compris comme "comique", dans cette description de la "taupe":

- (10) sa tête / est petite / prolongée par un museau conique / et sa bouche contient 44 dents / solides et acérées

Il est évident que les enfants ne produisent jamais de textes semblables à ceux-ci (trop difficiles pour eux); cependant ils ont une sorte particulière de connaissance qui leur permet de les reconstituer exactement. On ne pourra jamais mesurer cette sorte de connaissance en observant leurs propres productions. Je dirai qu'ils mettent en œuvre une forme de compétence littéraire.

2.3 *Expérience chez les adolescents "défavorisés", à La Cabucelle⁴*

Ce sont des adolescents de 15-16 ans; ils sont dans des classes de formation professionnelle courte. Ils ont la réputation d'être "nuls en français", de ne "pas savoir écrire". Leur orthographe est si mauvaise que leurs textes sont difficiles à déchiffrer. On dit qu'ils ne lisent jamais rien.

Nous avons enregistré des récits qu'ils racontaient: le récit d'une évasion, le récit d'un film, etc. Certains ont bien voulu "raconter par écrit" leur histoire, quelques jours plus tard, (il est rare qu'ils acceptent d'écrire). Nous avons comparé les deux versions écrites et orales. Nous avons écarté le problème de l'orthographe. La conclusion est que leurs textes écrits montrent des qualités "littéraires" incontestables. Les procédés les plus classiques sont respectés:

Interrogation, oral:

- (11) mon père m'a dit en quoi t'es venu + qui c'est qui t'a accompagné

Interrogation, écrit:

- (12) Mon père m'a vu. Il rigolait en me disant: "avec qui es-tu venu?"

La seule chose qui peut gêner, c'est le luxe de notations temporelles et spatiales:

- (13) Je suis parti de Marseille à 12 heures du soir. Je suis arrivé à Bordeaux vers 8 heures du matin. C'était un dimanche.

Nous avons pu vérifier dans de multiples autres cas qu'il s'agit d'un choix délibéré: l'écrit doit donner des indications précises et justes. Cela peut choquer certaines habitudes littéraires que nous avons.

La question que l'on peut se poser: où ont-ils appris ces connaissances? Certainement pas à l'école, où ils sont toujours considérés comme "irrécupérables". Pas par les livres, ils ne lisent pas. On peut imaginer qu'ils aient copié des morceaux littéraires de-ci de-là, mais cela ne suffirait pas à expliquer qu'ils sachent tenir un ton littéraire tout au long d'un texte. Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont, sans l'avoir apprise explicitement, une capacité à manier une langue "cultivée", et qu'ils connaissent les formes grammaticales qui y correspondent.

⁴ NA: Cette expérience avec des enseignants et élèves de lycée professionnel de la Cabucelle (nom d'un quartier de Marseille) date de novembre 1976 et mai 1977.

2.4 *Expérience du "petit ramoneur"*

Il s'agit des mêmes adolescents. Nous avons fait circuler des extraits d'un ouvrage édité en 1978 aux éditions du Sycomore, *Histoire passionnante de la vie d'un petit ramoneur savoyard, racontée par lui-même*. Cet ouvrage, écrit comme le dit l'éditeur, en toute spontanéité, par un homme qui n'est pas un écrivain de métier, avait frappé de nombreux lecteurs – et nous en particulier – par l'impact de son écriture peu conformiste⁵:

(14) Au café, tous les dimanches, ça dansait. Les filles de mon patron, elles, s'en payaient; souvent elles n'avaient pas le temps de servir.

Les adolescents ont presque tous détesté ce texte: ils lui ont reproché d'avoir trop de répétitions ("il répète *il, ou, il y en avait, ensuite*"); d'avoir des "phrases non-terminées", comme "Le repas était bon". Il faut remarquer que ces répétitions et ces "phrases non terminées" sont exactement du type de celles qu'ils produisent eux-mêmes en écrivant. Lorsqu'on leur a proposé de réécrire une page de ce livre, ils ont accepté de le faire, et ils ont modifié un grand nombre de choses; pas seulement dans la grammaire; ils ont également changé "la maison des fous", comme le disait l'auteur du "petit ramoneur" en "la maison des malades mentaux".

Il est certain que ce livre leur a paru profaner la langue écrite; notre délectation devant une écriture "proche de l'oral" leur était complètement étrangère; s'ils l'avaient comprise, elle leur aurait paru scandaleuse.

2.5 *Expérience dans les classes d'enfants de migrants*

Nous avons fait une enquête sur les productions orales et écrites d'enfants qui se trouvent en fin d'école primaire, et qui sont soit d'origine française, soit d'origine étrangère, mais nés en France. Ce qui fait la différence entre eux, ce n'est pas leur langue d'origine, contrairement aux préjugés, mais les quartiers dans lesquels ils habitent; nous les avons répartis entre enfants des bons quartiers et enfants des mauvais quartiers. Lorsque nous avons comparé leurs productions écrites, voici quelles ont été nos conclusions:

- 1) les enfants francophones d'origine (de "bon milieu") se plient à la fois aisément et prudemment à la norme scolaire; ils respectent les "tabous" (ils évitent l'emploi de "on", de "il y a", de "moi je"). Mais ils estompent les distinctions entre les genres littéraires (une répartition floue des expressions spatio-temporelles).
- 2) les enfants migrants (de milieu "défavorisé") se plient moins aisément à la norme scolaire (ils n'évitent pas systématiquement "on", "il y a", "moi je"); mais ils accentuent le caractère écrit de leurs textes: peu

⁵ NA: Ce texte avait été recueilli par Claire Blanche-Benveniste dans le journal *Libération* du 8 juillet 1978 (p.12) qu'elle avait acheté à Paris, quai de Conti.

d'interjections, distribution très différenciée des formes sujets. D'autre part ils différencient nettement les genres littéraires: narration à la 1^{ère} personne, narration à la 3^{ème} personne, dissertation, commentaire, etc.

- 3) dans les narrations conventionnelles (récit mythique), les enfants de milieu défavorisé reproduisent fidèlement les formules littéraires, comme l'emploi d'appositions:

(15) les Romains, *ayant battu les Marseillais*, construisirent un château

(16) le Roi René, *grand amateur de fêtes*, en fit une

Dans l'ensemble, le modèle conventionnel est respecté avec beaucoup plus de fidélité chez les enfants des mauvais quartiers que chez les autres, même si le détail des réalisations n'est pas tout-à-fait conforme à la bonne norme scolaire.

2.6 Observations sur les récits dits oralement

Les formes propres à la langue du dimanche apparaissent oralement lorsque les locuteurs – presque exclusivement des enfants – se prennent au jeu du récit "noble":

(17) pourquoi suis-je moi (oral, 8 ans, corpus Nelly, dans un jeu parodique)

(18) ils se rencontrèrent et se dirent bonjour (oral, 11 ans, corpus Abram/Ferr)

(19) non répondit la souris (oral, 10 ans, corpus CLB)

Elles ne sont donc pas attachées à une réalisation écrite. Ce sont les occasions de les dire par oral qui manquent. Les enfants jeunes trouvent plus facilement ces occasions dans des circonstances où ils jouent.

3. Les propriétés formelles de la langue d'apparat

3.1 Celles qui se rapportent aux faits d'énonciation

- 1) La désignation du locuteur et de l'interlocuteur: on note une plus grande fréquence de la forme *nous* que dans l'usage quotidien. Le *vous* est fréquent, même dans les cas où à l'oral ce serait un *tu*. Il y a plus de sujets de formes nominales (alors que dans l'usage quotidien, il y a plus de pronoms en fonction de sujets). On note des appositions sur le nom du locuteur ("Nous, *municipalité*, nous ne pouvons pas l'accepter")⁶, et une importance plus grande accordée aux noms propres⁷.

⁶ Dans leur étude sur la *Littérature de cour au Rwanda*, A. Coupey et T. Kamanzi (1970) mentionnent que dans la tradition orale de la poésie de cour, il y a une abondance caractéristique de noms propres (p. 90) et d'appositions au locuteur (p. 93).

- 2) L'emploi du passé simple comme temps narratif: emploi très vivant, aussi bien dans les productions orales que les productions écrites, alors que l'on déclare un peu vite qu'il a disparu du français contemporain. Il a certes disparu de la langue quotidienne, mais non de la langue du dimanche. Il se maintient non pas comme la copie servile de formes mortes mais comme une valeur temporelle qui n'est remplaçable par aucune autre.
- 3) Les déictiques: l'opposition, inusitée dans le quotidien, entre "celui-ci" et "celui-là", "le premier" et "le dernier".
- 4) Les notations de temps et de lieu conventionnelles: "par un beau jour d'été", "quelques instants plus tard", "jadis", "au loin"...
- 5) les modalités: marquage de l'interrogation par postposition du pronom sujet ("pourquoi suis-je moi", "ma fille est-elle heureuse?") totalement absente de la conversation courante; la négation *ne*, ("je ne le sais pas"), fréquemment omise dans les emplois quotidiens; Une enquête sur le français parlé à Montréal montrait qu'il y avait 1% des emplois de négation qui étaient marqués par *ne*, et que cela correspondait soit au sujet sublime dont parlaient les locuteurs (religion, culture, langue), soit à des emplois de métalangue (paroles rapportées par exemple). Expression de l'hypothèse par des formes de subjonctif ("ne fût-ce qu'un instant", "fût-il le dernier"). R.L. Wagner signale que depuis le XIII^e siècle, le subjonctif imparfait est un signal de langue d'apparat.
- 6) Les citations de paroles: verbes en incisives ("oui dit la souris") avec postposition du sujet; B. Cerquiglini montre qu'en ancien français il y a tout un dispositif particulier pour signaler la parole citée.
- 7) Les démarcatifs signalant un début de texte: par un titre, par une annonce comme "je commence", ou une fin de texte ("fin", "mon histoire est terminée", etc.).

3.2 *Celles qui se rapportent à une destruction des paradigmes quotidiens*

Le procédé le plus frappant est le recours au dicton ou au proverbe ("bien mal acquis ne profite jamais") où un détail de construction (ici l'absence d'article devant le nom sujet) montre qu'il ne s'agit pas d'un paradigme habituel de sujet, mais d'un cas particulier, hors paradigme. Dans "tes père et mère honoreras", c'est (outre la position bizarre du complément) la façon

⁷ Une observation de Ménage (1676) montre bien comment certaines de ces règles ont pu être codifiées, d'une part selon le rang social d'autre part selon que l'on écrit à ses interlocuteurs ou que l'on parle d'eux:

"Toutes sortes de personnes, à la réserve des gens de très basse condition, peuvent écrire à leurs pères et à leurs mères "Monsieur mon père, Madame ma mère". Mais il n'y a que les Princes qui puissent dire, en parlant de leurs pères et de leurs mères, "Monsieur mon père, Madame ma mère"." (2, 425)

de mettre un déterminant en commun à deux noms conçus comme formant un duel.

3.3 *Celles qui se rapportent à une extension de paradigmes: en particulier extension des paradigmes de flexion*

- 1) Emploi des relatifs *qui, que, quoi, dont* là où les usages de conversation évitent les formes fléchies⁸.
- 2) Dans la prose classique, emploi des formes longues d'adverbes ou de préposition: "encores, donques, jusques, avecques" (cf. le classique "jusques à quand Catilina..." dans les traductions en prose française de Cicéron).

En français, le mécanisme de l'orthographe morphologique est en soi une extension des marques de paradigmes; écrire *leçon* avec un début en LEC- comme *lecteur* est un marquage paradigmatique que tous les Français connaissent dans son principe, même s'ils en ignorent l'application. Cela amène à écrire "sensuel" sous la forme "sangsuelle" avec le radical de "sang" éventuellement. Mais il vaut mieux une connaissance erronée du mécanisme des paradigmes que pas de connaissance du tout, et rien n'est plus inquiétant que l'écriture de type "phonétique"; celui qui écrit "il a u" avec un simple "u" a des chances de ne jamais s'insérer dans le jeu de l'écriture. En français, le filtre du sublime commence avec la plus élémentaire technique de l'écriture⁹.

Il ne s'agit pas d'énumérer toutes les marques de la langue d'apparat, mais de repérer celles qui interviennent spontanément dans la pratique la plus élémentaire.

4. Les implications pour la théorie linguistique

Pour expliquer les formes différenciées de la compétence, il est nécessaire de faire le point sur ce qu'on appelle une compétence de sa propre langue.

À notre avis, elle devrait pouvoir expliquer à la fois pourquoi les enfants français font tous plus ou moins les mêmes "fautes" quand ils apprennent leur langue et pourquoi ils ont tous des formes disponibles pour les usages d'apparat.

- 1) Les "fautes": on a remarqué que les enfants produisent les mêmes fautes alors qu'ils sont élevés dans des contextes différents; un enfant

⁸ Les flexions nominales sont actuellement une des marques de la langue d'apparat dans les langues arabes.

⁹ Dans son étude sur le purisme de la langue écrite cinghalaise, De Silva (1967) montre que les flexions des noms, des pronoms, des verbes sont plus étendues dans la langue écrite, et que les locuteurs doivent apprendre des désinences qu'ils ne pratiquent pas dans les usages ordinaires.

qui n'a jamais eu de "mauvaises fréquentations" produit des relatifs qui font hurler ses parents; un enfant qui apprend le français en vivant dans un pays étranger produit les mêmes (*cf.* la thèse de C. Othenin-Girard). Pour le verbe "boire" au futur, ils produisent "je boivrai, je buverai" (au lieu de "je boirai") même si leur entourage ne le fait pas. En fait ils ont une constellation de formes disponibles et c'est par socialisation qu'ils apprennent soit à élaguer ces formes soit à les répartir. On a intérêt à poser que la forme morphologique sous-jacente, qui peut rendre compte de ces faits doit être assez abstraite pour permettre, sans cesser d'être elle-même, ces diverses réalisations.

- 2) Pour les formes d'apparat, il en va de même: il est possible d'avoir, parmi la constellation de formes disponibles, une qui pourra correspondre aux usages d'apparat; laquelle? C'est une affaire de connaissance sociale. Quand on demande aux Français actuellement si "je m'assieds" et "je m'assois" sont de bonnes formes ils répondent que oui, mais que l'une est plus familière que l'autre; ils ne s'entendent pas sur le choix, mais c'est l'une des deux. Pour ce verbe, il y a au moins quatre siècles que le débat est ouvert: laquelle est la forme de plus grand prestige?

Pour qu'une certaine malléabilité soit possible, dans ce jeu des fautes et des formes d'apparat, il faut prévoir un modèle de la compétence qui permette des réalisations modulées.

Cette compétence ne peut pas être mesurée par la fréquence des emplois ni par l'attitude apparemment "active" ou "passive" devant les formes. Si une collectivité de francophones a 1% d'emplois de négation avec la particule "ne", on ne peut pas en conclure que cette particule disparaît de leur usage; on peut faire l'hypothèse que c'est une marque de la langue d'apparat et que, si elle n'apparaît que dans 1% des cas, c'est qu'il n'y a eu que 1% de situations se prêtant à l'usage des formes d'apparat¹⁰.

Je serais tentée de dire que, même chez les enfants dits "défavorisés", il y a une forme de connaissance de la langue d'apparat; que, même avant d'apprendre à écrire, et sans qu'on leur ait lu de belles histoires tirées des livres, ils ont cette forme de connaissance. Ce qui fait problème c'est de savoir sous quelles réalisations, plus ou moins bien admises par la société environnante, ils vont pouvoir les produire; ce qui risque de leur manquer, c'est le bon "élagage": l'éviction des formes non admises. Ce qui risque de leur manquer aussi, ce sont les occasions de se servir de ces formes. Ce sont ces formes d'apparat qu'ils s'attendent à trouver dans la langue écrite, en France du moins.

¹⁰ Cf. Coseriu.

5. Les rapports entre langue d'apparat et langue écrite

C'est dans Ménage¹¹, au XVII^e, que j'ai trouvé ce rapprochement avec les formes "du dimanche". Ménage parle de ces formes dont on peut user "deux ou trois fois le mois", ou "deux ou trois fois la semaine", et de celles qui ne sont pas de tous les jours. Il ne dit pas qu'elles n'existent que dans la langue écrite, car ce n'était pas la répartition qu'on envisageait alors; la langue d'apparat se définissait dans le parler soigné des gens de qualité, pas dans leur écriture.

Pour les époques que l'on convient d'appeler "ancien français", R.L. Wagner a montré qu'il fallait distinguer, dans les documents écrits que nous avons, le type narratif, qui est rédigé en langue d'apparat et le type informatif, qui est conforme aux usages quotidiens. Il est certain que les formes les plus sophistiquées de langage avaient une existence orale; que les occasions de déclamer ou de réciter en public étaient nombreuses et que cela petit à petit s'est fait dans les langues "vulgaires" au détriment des langues antiques. La fixation des procédés dans la langue vulgaire a été étudiée (cf. Rychner, Lote).

Jusqu'au XX^e siècle, les occasions de parler la langue d'apparat étaient nombreuses: prises de parole publiques, existence de cultures orales, etc. La connaissance de la langue littéraire a certainement pu s'opérer sans recours à la langue écrite, pour un grand nombre de gens.

Dans certaines situations multilingues, il est évident qu'une seule langue peut servir à ces fins d'apparat; c'est le cas des langues d'initiation dont parle P. Clastres; elles sont rarement écrites; elles font l'objet d'un apprentissage collectif.

D'autres situations multilingues montrent que certaines langues sont perçues comme "langues de bonniches", qui ne méritent pas de s'écrire, et que d'autres ont le privilège d'avoir des formes d'apparat. Un exemple caractéristique est celui des judéo-langues. Dans les familles qui parlaient le judéo-allemand (yidish) ou le judéo-espagnol, il n'était pas question d'écrire ces sous-langues, ou du moins pas avec les alphabets qui servaient à écrire les "vraies langues" correspondantes, l'allemand ou l'espagnol; lorsqu'on les écrivait, c'était en alphabet hébraïque, et il était entendu que l'hébreu pouvait servir de véhicule à cela parce que c'était une sorte d'alphabet phonétique international. On n'a écrit ces langues en alphabet latin que très récemment, quand on a voulu les étudier comme objets. Le refus de les écrire "normalement" venait de ce qu'elles ne servaient pas à des usages d'apparat, mais seulement à des usages

¹¹ NA: "Les Observations de M. Ménage sur la Langue Française", Paris, in-12, deux tomes, le premier en 1675 et le second en 1676.

domestiques; il était impensable que quelqu'un pût devenir savant en utilisant ces langues.

Dans d'autres organisations, il semble que la langue du dimanche soit toujours restée orale; ce serait le cas dans certaines cultures africaines, où les textes poétiques n'avaient que des réalisations parlées et où la tradition orale les portait. Dans ce cas, lorsque des spécialistes apportent une écriture pour cette langue – par exemple pour le chokway¹² – ils s'étonnent de voir que les locuteurs ne s'en servent pas à des fins d'apparat. D'après certains témoignages¹³, l'écriture du chokway n'a été utilisée par les locuteurs que pour reproduire des conversations, avec la structure même de l'oral; elle est apparue comme basement fonctionnelle, et pas du tout comme le support d'une activité sublimante. La sublimation était placée ailleurs: soit dans l'ancienne habitude collective de la langue orale d'apparat; soit dans les habitudes étrangères qui s'écrivent dans d'autres langues, anglais ou français.

Il serait intéressant de suivre l'histoire du succès des écritures sous cet angle.

6. Conclusion

Actuellement, il est difficile de savoir où en est l'image de la langue d'apparat en France; mais il me paraît frappant d'observer qu'elle n'a plus beaucoup d'occasion de s'exercer collectivement; l'écrit est une activité individuelle, et il est facile de voir comment l'oral se prête au collectif¹⁴.

Il y a des situations où l'on a vu galoper l'apprentissage de l'écrit, c'est par exemple dans certaines ambiances révolutionnaires (récemment au Nicaragua, en France lors de 1968); c'est sans doute lié au fait que dans ces situations, il y a un exercice oral collectif de la langue d'apparat qui "prépare le terrain" et donne toutes les raisons de faire l'effort technique qui consiste à apprendre l'écriture.

Ce qui me frappe aussi, dans la situation française actuelle, c'est la pauvreté des réponses que j'obtiens quand je demande aux instituteurs quelles raisons ils fournissent pour la nécessité d'apprendre à écrire: raisons fonctionnelles (c'est commode pour écrire à la famille, pour dialoguer avec l'administration); raisons de prestige individuel (c'est plus individuel d'apprendre quelque chose par les livres que par la télévision, et c'est là une vertu majeure). Les exercices pédagogiques qui servent à l'apprentissage ont tendance à reproduire des phrases "de la langue

¹² NA: Le peuple Chokwe (prononcé "chok way") vit principalement au nord-est de l'Angola.

¹³ Communiqué par K. Van den Eynde.

¹⁴ Cf. Claude Loufrani (1981). Locuteur collectif ou locuteur tout court, *Recherches sur le français parlé*, 3, 215-244.

courante"; nulle part on ne voit dégager cette idée que l'écriture est le lieu où se montre la langue d'apparat que chacun de nous possède.

PROGRAMA

SIMPOSIO INTERNACIONAL



**NUEVAS
PERSPECTIVAS
EN LOS
PROCESOS DE
LECTURA Y
ESCRITURA**

1-4 JULIO DE 1981

SEP

Dirección General de Educación Especial

<p>JUEVES, JULIO 2</p> <p>TEMA DEL DIA: LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA</p> <p>9:00 <i>Desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas.</i> HERMINE SINCLAIR</p> <p>10:00 <i>El desarrollo de la escritura: principios funcionales y lingüísticos.</i> YETTA GOODMAN</p> <p>10:30 R E C E S O</p> <p>11:00 <i>Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.</i> EMILIA FERREIRO</p> <p>11:30 <i>Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.</i> ANA TEBEROSKY</p> <p>12:00 DISCUSION ENTRE PONENTES Coordinadora: <i>Claire Blanche Benveniste</i></p> <p>13:30 C O M I D A</p>	<p>15:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA" Coordinadora: <i>Claire B. Benveniste</i> Participantes: <i>Ponentes, Invitados Especiales y Público</i> LUGAR: Auditorio del CEESTEM</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>15:00 SEMINARIO II: Modos alternativos de organización escolar para el aprendizaje de la lectura. COURTEY CAZDEN LUGAR: <i>Sala de Proyecciones.</i></p> </div> <p>VIERNES, JULIO 3</p> <p>TEMA DEL DIA: "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"</p> <p>9:00 <i>Lectura y escritura en los contextos de la escuela y la sociedad.</i> COURTNEY CAZDEN</p> <p>10:00 <i>La influencia de la escuela en el desarrollo de la lecto-escritura.</i> JOHN DOWNING</p>
--	---

<p>10:30 R E C E S O</p>	<p>15:00 SEMINARIO III Técnicas de "Miscue Analysis" KENNETH GOODMAN YETTA GOODMAN LUGAR: Sala de Proyecciones.</p>
<p>11:00 Los usos escolares de la lectura y la escritura. ELSIE ROCKWELL</p>	<p>SABADO, JULIO 4</p>
<p>11:30 Lengua hablada, lengua cotidiana; lengua escrita, lengua dominguera. CLAIRE BLANCHE BENVENISTE</p>	<p>TEMA DEL DIA: "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR" (CONTINUACION).</p>
<p>12:00 DISCUSION ENTRE PONENTES Coordinador: Jerome Harste</p>	<p>9:00 La lengua escrita en las interacciones sociales CLAIRE WOODS-ELLIOT</p>
<p>13:30 C O M I D A</p>	<p>9:45 La lecto-escritura como práctica cultural. ALONZO B. ANDERSON</p>
<p>15:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR". Coordinador: Jerome Harste Participantes: Ponentes, Invitados Especiales y Público LUGAR: Auditorio del CEESTEM</p>	<p>10:30 R E C E S O</p> <p>11:00 DISCUSION ENTRE PONENTES. Coordinadora: Yetta Goodman</p> <p>12:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"</p>

Comment évaluer la compétence des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite sans recourir à l'analyse métalinguistique

Barcelone (Espagne), 18 janvier 1982

Escola Universitaria del Professorat d'EGB¹ - Universitat Autònoma de Barcelona²

1. Introduction

La question qui nous a été posée concerne la façon dont nous jugeons l'apprentissage des textes écrits que les enfants doivent faire à l'école. Il y a plusieurs façons d'interpréter cette question:

1) Une interprétation consisterait à dire: ne pourrait-on pas éviter de passer par une analyse métalinguistique ou linguistique, parce que cela représente une charge très lourde pour la formation des futurs maîtres? Parce que l'analyse linguistique est diverse selon les écoles? Peu fiable? Décevante? Je ne pense pas que vous nous ayez demandé de venir pour nier l'intérêt de l'analyse linguistique...

2) Une autre interprétation: le problème de l'apprentissage de ce qu'on appelle "langue écrite" n'est pas un problème uniquement linguistique; ce n'est pas un problème d'acquisition de structures syntaxiques, au sens où l'on parle d'acquisition de structures pour le premier apprentissage naturel. Dans la "langue écrite", il intervient d'autres facteurs, culturels, sociologiques, psychologiques. On nous demanderait alors de faire le point sur cette question. C'est ce que j'ai compris, et nous essaierons d'y répondre.

3) Un autre sens de cette question, ce pourrait être: comment faire travailler les enfants sur la langue écrite, les solliciter, leur donner des consignes, sans les obliger à manipuler une métalangue qu'ils ne comprennent pas, comme "sujet, verbe, conjonction, prétérit"? Sur ce point, nous pourrions faire quelques suggestions, mais, n'étant pas des maîtres de l'enseignement primaire, nous n'avons pas autorité pour décider.

2. Compétence de la langue écrite

Il me paraît indispensable de définir les termes "compétence de la langue écrite".

¹ NA: EGB = Educación General Básica (jusqu'en 1990) qui comprenait l'école primaire et une partie du secondaire. La loi LOGSE de 1990 reformera le système éducatif espagnol.

² NA: La conférence a été faite en français.

Il existe une façon conformiste de décrire la langue "écrite" qui me paraît très mauvaise: c'est celle qui consiste à confondre langue écrite et "langue élaborée". Selon cette vue, il n'existe une langue élaborée que lorsque la langue est écrite. Cette langue écrite élaborée s'opposerait alors à une langue orale qui par définition serait "familiale". C'est un peu la confusion qu'entretient en France la doctrine officielle de l'école. Les "Instructions Officielles" parlent de la langue orale comme d'un "langage naturel", "rudimentaire", à "syntaxe incertaine". La langue écrite est une "pratique seconde" qui seule a les mérites d'une vraie langue, et que les enfants doivent intégralement apprendre de façon non-naturelle. Si l'on représente ces notions par un tableau, on voit qu'il y a des cases vides (marquées par le signe "-"): rien pour une langue qui serait à la fois orale et élaborée, rien pour une langue qui serait écrite et familière:

	oral	écrit
langue familière	+	-
langue élaborée	-	+

Nous pensons qu'on peut remplir les cases vides de ce tableau et qu'on doit le faire. Il existe des formes de langue orale élaborée: chez celui qui "parle comme un livre", celui qui improvise de beaux discours, celui qui improvise de la poésie. Il existe aussi une forme d'écrit familier: transcrire un enregistrement qui a été pris au magnétophone, c'est produire un texte écrit qui peut refléter de la langue familière. Dans plusieurs occasions, nous avons obligé les élèves à dissocier les deux aspects de l'oral; par exemple lorsqu'un instituteur, Pierre Brunet, a demandé à des enfants de 10 ans de raconter oralement une histoire et ensuite de la raconter par écrit, il a également demandé que les enfants transcrivent eux-mêmes les enregistrements du récit oral, en respectant scrupuleusement les moindres détails du texte qu'ils avaient prononcé. Les enfants ont pris conscience qu'ils avaient alors deux textes "écrits": l'un méritait le nom de "familier" et l'autre d'élaboré. Inversement, lorsque nous avons rencontré des élèves qui avaient de la difficulté à maîtriser la technique d'écriture, nous avons joué auprès d'eux le rôle de secrétaires: nous avons écrit sous leur dictée; ou bien nous avons "normalisé" les textes "mal écrits" qu'ils avaient produits: en y mettant l'orthographe, la ponctuation, la mise en page conventionnelles, afin qu'on puisse séparer la maîtrise technique de l'écriture et la maîtrise d'une langue élaborée.

Le terme de "compétence" est intéressant si on le prend dans son acception technique. On doit alors l'opposer à la performance. La compétence est une virtualité qui n'est pas facile à vérifier dans les productions. Par exemple, on peut faire des heures d'enregistrements sans rencontrer une seule opposition entre "tu" et "vous"; nous avons fait

quantité d'observations sur des textes écrits et oraux sans rencontrer un seul "ni". Ce sont là les faits que nous livrent les performances des locuteurs; cela ne nous permet absolument pas de déduire qu'ils n'ont pas la compétence de l'opposition "tu/vous", ou celle de "ni". D'autre part la compétence linguistique est présentée comme une capacité qui se développe naturellement sans apprentissage explicite. Cela est donc très différent d'un apprentissage scolaire; ce n'est pas une compétence; il est rare qu'un enfant apprenne cette technique sans qu'on le lui enseigne. Nous ne retiendrons pas "compétence de la langue écrite" pour ce sens-là. Nous retiendrons ce terme pour désigner la capacité qu'ont les enfants à connaître une langue élaborée, sans que celle-ci leur ait été explicitement enseignée. Et c'est là un concept qui nous plaît, car il nous a bien semblé que les enfants avaient cette sorte de capacité, contrairement à ce que laissent supposer les présentations officielles conformistes.

Cette compétence tient certainement pour une bonne part au savoir sociologique qu'ont les enfants. L'idée qu'il y a une différence entre une langue familière et une langue de cérémonie va de pair avec les idées qu'on peut avoir sur diverses façons de se conduire, avec les idées qu'on a sur les vêtements, ceux du dimanche et ceux de tous les jours, avec l'idée même qu'il y a des actes de routine et des actes de cérémonie. C'est en pensant à cette orientation que j'avais proposé de parler d'une langue du dimanche, opposée à une langue "de tous les jours".

3. La langue du dimanche

Les caractéristiques les plus importantes de la langue "du dimanche" en français semblent avoir un rapport étroit avec la position que se donne l'énonciateur: ses rapports avec les interlocuteurs, ses repères dans le temps et dans l'espace, ses relations avec les paroles des autres. Une théorie de l'énonciation devrait pouvoir situer ces éléments:

1) présentation de sa propre production de langage

En langue quotidienne, on trouverait:

- (1) c'est un shérif dans un village

Dans la langue soignée on a (à l'oral):

- (2) il était dans un village un shérif

Un enfant de 4 ans produit:

- (3) il y a un monsieur il cherche des arbres

mais fait immédiatement un commentaire pour expliquer qu'il faudrait autre chose que ce "il y a", qui sonne trop quotidien.

2) la désignation des locuteurs et des interlocuteurs

C'est le jeu du "tu" et du "vous", l'emploi du "nous" au lieu du "on", l'emploi des sujets sous forme lexicale comme "mon oncle" et non pas "il".

3) les repères de temps et de lieu

On trouve en français des passés simples à l'oral :

(4) un des deux bandits s'arrêta

On trouve des degrés de proximité comme "celui-ci/celui-là" qui n'existent pas dans la simple conversation.

4) les modalités négatives ("ce n'est pas vrai") ou interrogatives ("que voulez-vous") ont des formes différentes.

5) les accords morphologiques sont plus fortement marqués ("ce sont eux")

6) les citations, paroles rapportées, formules, proverbes, et tout ce qui peut asseoir l'autorité du discours s'y trouve en abondance.

Dans quelles circonstances trouve-t-on cette langue du dimanche à l'oral?

1) lorsqu'un enfant raconte un récit mythique, par exemple un film de cow-boy raconté pendant le déjeuner familial ;

2) lorsqu'on rapporte les paroles de quelqu'un ;

3) lorsqu'on joue le rôle d'un personnage, soit naturellement soit en faisant la parodie ;

4) lorsqu'on dicte quelque chose pour que ce soit écrit dans un livre ou au tableau ;

5) lorsqu'on dicte une lettre ;

6) lorsqu'on manipule des phrases écrites par d'autres ou des slogans publicitaires.

Dans d'autres types de sociétés, on trouverait des caractéristiques de langue du dimanche orale dans quantité de circonstances: improvisation de poèmes, prière ou sermons; discours ou joutes oratoires; compliments en vers; théâtre improvisé; longues séances de salutations cérémonielles; jeux collectifs de parodies, etc.

Dans nos types de société, la langue du dimanche est la plupart du temps associée à l'aspect écrit. Il manque donc les occasions d'apprendre le détail de cette langue, les formes les plus correctes, les variantes, les finesses, par oral auprès d'adultes qui se livreraient sérieusement à ce genre d'exercices. L'apprentissage des finesses se fait de façon sectorielle, à l'école, en marge des milieux sociaux d'adultes. On est amené à le concevoir comme purement scolaire, parce que les circonstances sociales dans lesquelles on peut produire cette langue du dimanche sont souvent très restreintes, en dehors de l'école.

Les circonstances où l'on trouve la langue élaborée par écrit? C'est presque toujours le cas. Les enfants et les adultes peu scolarisés détestent voir par

écrit une langue trop familière. À l'écrit, même le récit non-mythique, par exemple le récit du mariage que nous verrons, se fait en langue du dimanche. Il faut être bien sûr de soi, pour oser profaner l'écriture avec la langue familière.

Dans notre perspective, on ne peut pas parler d'un passage de l'oral à l'écrit en termes aussi simples que cela se fait parfois. On ne passe pas d'un oral familier à un écrit de cérémonie. La maîtrise de la langue orale implique qu'on connaît un usage familier et un usage de cérémonie, par oral. Mais, pour que l'usage de cérémonie soit conforme, il faut des modèles, une initiation culturelle, et une grande habitude, ce qui n'est pas donné à tous les enfants, du moins pas de façon égalitaire.

Nous dirons qu'on peut poser une compétence à deux volets: celle de la langue familière et de la langue élaborée. Il s'agit là de compétence linguistique. Par ailleurs, il y a deux apprentissages: celui de la technique de l'écriture, c'est un apprentissage technique et celui des finesses et de la norme du langage élaboré, avec toutes ses conventions: c'est un apprentissage sociologique et psychologique. Il est vrai qu'on peut parler de ces deux formes d'apprentissage sans utiliser un vocabulaire d'analyse très sophistiqué, en étant surtout attentif aux comportements sociaux et psychologiques qu'ils impliquent.

4. Deux illustrations

4.1. *Deux versions d'un récit de mariage par Olivier (10 ans)*

À titre d'illustration, nous examinerons les deux versions du récit du mariage, par Olivier, 10 ans. Il y a une version qu'Olivier a prononcée et qui a été enregistrée, ensuite transcrite; elle occupe 38 lignes dans la transcription. Il y a une version écrite par Olivier (21 lignes)³. Il est bien certain, pour nous, qu'Olivier aurait pu produire cette version par oral, si on lui avait fourni les circonstances idéales; il l'aurait peut-être fait pour la télévision, pour la radio par exemple.

Document joint : la mise en grille de la version écrite (Document 1)

Les deux versions ne racontent pas exactement la même chose. La famille va assister à un mariage, prend des morceaux de voile pour attacher aux voitures et défiler en klaxonnant. À la mairie, le maire "demande son consentement" aux époux, ce qui est une tournure élaborée. La formule rituelle "je vous déclare unis par les liens du mariage" n'apparaît qu'à l'écrit. Les témoins signent. À l'église, le curé parle au micro (il est dit,

³ NA: C'est cette version écrite qui a été retrouvée et mise en grille sans pour autant que toutes les erreurs d'orthographe (comme "klacksonnait") aient été corrigées (cf. document joint a).

seulement par oral, qu'Olivier n'y a rien compris). Les mariés vont dans une sorte d'alcôve. Ils mettent leurs bagues, à l'écrit seulement; puis les invités présentent leurs félicitations. Suit le repas de fête; à l'oral il y a tout un côté profane: pétards, arrosage, pluie, chansons qui manque à l'écrit. Ensuite vient la cérémonie de la jarretière. La formule rituelle est esquissée à l'oral, donnée pleinement à l'écrit ("qui dit mieux? dix francs pour voir les genoux"). Le passage grotesque du short que porte la mariée existe seulement à l'oral. À l'oral la conclusion est "voilà"; à l'écrit il y a un commentaire de conclusion "on s'était bien amusé"⁴.

Les deux versions diffèrent par le choix des éléments relatifs à l'énonciation:

- 1) à l'écrit, il y a des "nous" systématiquement partout là où l'oral porte "on";
- 2) à l'oral, on trouve deux fois un sujet de forme nominale: "le maire a demandé" et "le curé a demandé" et ce n'est pas par hasard que cela s'applique aux deux personnages officiels de la cérémonie. Par écrit, les sujets nominaux sont "mon oncle", "mon oncle et un autre", "le curé", "les mariés";
- 3) à l'oral, la redondance entre nom et pronom se trouve: "le curé il parlait", elle est systématiquement écartée à l'écrit "le curé a parlé";
- 4) les présentatifs de forme "il y avait" sont inexistant à l'écrit, il y en a quatre à l'oral: "il y en avait ils nous avaient arrosés"; "il y avait même la grêle"; "il y avait les plus grands ils chantaient"; "il y avait une autre dame qui demandait";
- 5) les temps verbaux: il y a une belle opposition "sont rentrés / nous rentrâmes"; les repères temporels comportent des "puis après" à l'oral, jamais à l'écrit. Il y a à l'écrit un participe absolu, "la jarretière terminée" à la fin très littéraire;
- 6) la particule de négation "ne" figure à l'écrit, "mon oncle ne klaxonnait pas trop" et pas à l'oral, "il avait pas vu";
- 7) le discours rapporté est peu net à l'oral; on ne sait pas s'il s'agit réellement des paroles prononcées par les personnages. À l'écrit, il y a très nettement des paroles rapportées, qui sont attribuées aux trois personnages majeurs: le maire, le curé et l'oncle.

Toutes ces différences, tant dans ce qui est raconté que dans la forme choisie pour le raconter se ramènent à une différence fondamentale entre le cérémoniel et le non-cérémoniel. On ne peut pas parler de différences entre des structures syntaxiques qu'Olivier aurait apprises spécifiquement pour écrire. On sait qu'on trouve des "ne" et des passés simples chez des enfants qui ne savent pas écrire. On rencontrerait les mêmes différences

⁴ NA: Ce commentaire n'est pas sur la page.

chez beaucoup d'adultes. Il n'est certainement pas utile de présenter à Olivier une analyse de la valeur particulière du passé simple "nous rentrâmes" par rapport à la valeur du passé composé "on est rentré". Il sait pertinemment quel symbole social se trouve dans l'une et l'autre forme et il s'agit ici bien davantage de la valeur symbolique que de la valeur proprement linguistique de cette forme. Peut-être n'est-il pas très assuré des formes morphologiques que doivent avoir normativement ces passés simples; sans doute utiliserait-il des formes comme "nous sortâmes, nous descendâmes", uniquement sur le timbre "a", comme nous l'avons souvent constaté. Mais c'est là qu'intervient l'apprentissage des normes, qu'il n'a pas l'occasion de faire assez régulièrement dans sa vie sociale.

4.2. *Deux versions d'un récit sur le vin par Laurent (10 ans)*

Document 2 - Récit fait par Laurent (CM2): version orale (antérieure au texte)

Document 3 - La mise en grille de la version orale⁵

Document 4 - Laurent 2: version écrite, texte rédigé par Laurent (postérieure au récit oral)

⁵ NA: Il s'agit cette fois de la mise en grille de la version orale et non écrite (cas du texte d'Olivier). L'analyse comparative entre le texte oral et le texte écrit du récit sur le vin et entre les deux mises en grille a sans aucun doute été faite à l'oral par Claire Blanche-Benveniste.

Document 1 – La mise en grille de la version écrite d'Olivier

après la jarretière terminée mon oncle n'est pas allé quitter les voitures à l'église car il avait peur d'att..			
	c'	était pendant les vacances en août un dimanche	
d'abord	nous	allions à l mariage passait qui, 8h15	
	nous ils	sommes al és chez les mariés ns ont donné des voiles	pour faire le cortège car il avait peur.....
	mon oncle ne	klacksonnait pas trop	
	nous	sommes allés quitter les voitures à l'église	
après	nous	sommes allés à la mairie	
	nous	avons attendus qqs minutes le maire	
	il	est arrivé	
	il	a demandé leur consentement	
	il	a dit Je vous déclare unis par les liens du mariage	
	mon oncle & l autre	ont signé	
après	ils	étaient témoins	
	nous	sommes allés à l'église	
	le curé	a parlé longtemps au micro	
puis	les mariés	se sont mis les bagues	
	le curé	les a appelés	
	ils	sont rentrés ds l sorte d'alcove	
puis	le curé	a demandé que ceux qui veulent donner leurs félici- tions viennent	
	nous	sommes allés chez eux	
	j'	ai dansé mangé	
	c. dessert	il y avait l pièce montée	
puis	j'	ai regardé la jarretière	
	mon oncle	disait qui dit mieux ? dix francs pour voir les genoux	
la jarretière terminée			<i>Tout ça en 10 minutes son quat</i>

Document 2 – Récit oral fait par Laurent

1. je vais vous raconter une histoire qui m'est qui m'est
 2. m'est arrivée à Paris - - c'était heu à Paris quand j'y vais
 3. pendant les vacances - on s'y amuse bien - et là-bas -
 4. dans mon immeuble - y a beaucoup de Japonais - - -
 5. une fois un Japonais avant de partir en vacances - -
 6. il a donné à mon parrain une bouteille de - vin - enfin
 7. c'était pas du vin - - et alors heu ma marraine elle croyait (1)
 8. que c'était du vin - et elle lui a donné à midi alors
 9. il en a a bu heu - quand même quelques verres (2) - -
 10. alors après - d'habitude i i s' i dort - - et - i s' réveille
 11. vers les trois heures et demie - - puis là i s'est réveillé
 12. vers les quatre heures et demie - al - il était étonné
 13. et - i savait pas c'que c'était -- alors heu ma marraine
 14. i lui a dit - voir heu va voir la bouteille - ce que c'est
 15. et {il a regardé } seulement y avait plein d'inscriptions
 {il l'a regardée }
 16. japonaises dessus - - et {il a regardé } un peu mieux
 {il l'a regardée }
 17. et puis il a vu - dessus y avait marqué en français - -
 18. saké - - alors heu - le saké c'est - une sorte d'alcool
 19. qu'on boit dans des tout petits verres d'apéritif - - et
 20. il en avait bu heu deux verres au moins - des grands - -

Récit fait par Laurent

(CM2)

(1) [ekRwaʒé]

le récit est antérieur au texte

(2) [kekveʀ]

Document 3 – La mise en grille de la version orale de Laurent

je vais vous raconter l'histoire qui m'est
qui m'est arrivée à Paris

Quand j'y vais pendant les vacances
c'était hier à Paris
on s'y amuse bien
il y a beaucoup de Japonais
et là bas dans mon immeuble
un Japonais avait de petits en vacances
il a donné à mon père une bouteille de vin
ma mère
enfin c'était pas du vin
elle croyait que c'était du vin
et elle lui a donné à midi
il m'a bu quand même quelques verres
et alors après (et l'histoire)
puis là
il s'est
il s'est réveillé vers 3h 1/2
il s'est réveillé vers 4h 1/2
il était étonné
et j'ai dit pas ce que c'était
il lui a dit
et j'ai regardé
euh va voir la BOUTEILLE CE QUE C'EST
il y avait plein d'inscriptions japonaises dessus
et j'ai regardé un peu mieux
il y avait marqué en japonais SAKÉ
c'est une sorte d'alcool qui m'est donné du tout petit verre d'apéritif
et j'en avait bu hier deux
des grands

Document 4 – Version écrite de Laurent

Laurent (2)

DRÔLE DE VIN

1. Lorsque je vais à Paris je m'amuse bien, là bas il y a
2. des japonais, justement un jour un japonais avant de
3. partir en vacances a donné à mon parrain une bouteille
4. de " vin ". Ma marraine croyait vraiment que c'était
5. du vin et elle en donna à boire à mon parrain. Il en
6. bu et après le déjeuner fit sa sieste habituelle. Mais
7. d'habitude il ne dormait que jusqu'à 3 H 1/2 mai, cette
8. fois-la il ne se reveilla pas avant 4 H 1/2 Il en était
9. tout étonné et il pensa tout de suite à la bouteille
10. de " vin ", il la regarda, elle était pleine d'inscrip-
11. tions japonaises mais il y avait quand même le nom en
12. français c'était du " saquez " de " l'alcole " qu'on boit
13. dan des tout petits verre. Pour une fois il avait été
14. presque saoul.

Texte rédigé par Laurent
(Cours Moyen 2)

Remarque : l'orthog. et la ponctuation ont été respectées.
Le texte est postérieur au récit.

La langue du dimanche et la langue de tous les jours

Nice (France), 3 décembre 1983

Université de Nice (Études françaises pour l'étranger)

1. Introduction

Le titre de cet exposé m'a été inspiré à la fois par une vieille tradition de grammairiens français comme Gilles Ménage, et par certains concepts de linguistique moderne comme celui de "diglossie", proposé par Ch. Ferguson à la fin des années 1950.

Courre est plus en usage que *courir*. Mais *courir* n'est pas mauvais; et la rime de *mourir* et *secourir* fera que les Poètes le maintiendront (...) on en peut user deux ou trois fois la semaine. (Ménage 1676: 277)

Le mot d'*urbanité* est un mot François, mais ce n'est pas un mot d'atous-les-jours. On en peut user deux ou trois fois le mois. (Ménage 1676: 275)

De quoi s'agit-il? Il s'agit de considérer l'usage qu'on fait de la langue dans une société au même plan que bien d'autres usages socialement codifiés: les vêtements, la nourriture et les manières de table, qui sont partout répartis en usages de tous les jours et usages cérémonieux. Certaines attitudes sont assez comparables, entre langue et vêtement. Pour refuser de s'habiller en dimanche le dimanche, il faut avoir pris certaine assurance et certaine liberté; il en va de même pour la langue – et l'endimanchement peut paraître naturel ou ridicule, dans les deux cas, selon des critères assez subtils.

Dans toutes les langues, même celles qu'on dit sans écriture, il semble bien qu'il y ait des distinctions de ce genre: la langue du dimanche existe de façon spectaculaire dans la tradition lyrique et épique, purement orale, de la langue Swahili parlée au Rwanda, par exemple, recueillie par A. Coupeux et T. Kamanzi (1970). Et l'on peut multiplier les exemples. Il y a, pour la langue parlée, un usage du dimanche et un usage de tous les jours.

La tradition française classique en avait une claire conscience, et l'on a de nombreux témoignages jusqu'à la fin du XVIII^e, de cette division, qui passe aussi bien dans le langage parlé que dans le langage écrit. Par exemple, les traités de prononciation distinguent deux usages de la liaison, selon qu'il s'agit de la conversation ordinaire ou de la déclamation, et il était de mauvais goût de prononcer certains -z- (les idées zanciennes) dans la conversation. Comme cela le serait de porter certains vêtements au mauvais moment.

Les occasions de pratiquer la langue du dimanche par oral sont devenues rares dans la France contemporaine. Il y a des professionnels (hommes de radio, de télévision, des tribunes) mais peu de profanes. De sorte que l'idée s'est installée que la langue du dimanche c'est celle qu'on écrit et la langue de tous les jours, c'est celle qu'on parle.

Et de ce fait, on oppose langue écrite à langue parlée, en opposant ainsi des niveaux, des registres, ce qui n'est pas raisonnable. Techniquement on peut écrire une langue de tous les jours aussi bien que la parler, et l'on peut parler aussi bien qu'écrire une langue du dimanche. Les caractéristiques de l'oralité et de la représentation graphique – et il y en a – ne sont pas directement liées à cette différence socialement installée entre trivial et cérémoniel. Mais de fait, la représentation que les Français se font de leur langue du dimanche, c'est celle d'une langue écrite.

Nous avons pu observer certaines constantes. Plus les usagers se sentent éloignés du monde des livres et de l'écriture, plus ils relient la langue écrite à la langue endimanchée: jeunes enfants, adultes peu scolarisés, groupes sans livres. Pour avoir l'idée qu'on peut "écrire comme on parle", il faut avoir pris de grandes distances par rapport à cette question.

Je voudrais brièvement relater deux sortes d'observations:

- 1) celles que notre équipe d'Aix a pu faire en analysant les attitudes d'enfants, adolescents et adultes devant cette question;
- 2) celles que j'ai accumulées en réfléchissant à ce qui caractérise, dans diverses langues, l'usage cérémoniel de la langue.

2. Observations sur les locuteurs

2.1 Première observation (Jeanjean 1976)

On demande à des enfants de 4 à 5 ans, qui ne savent pas écrire, de dicter des textes pour écrire dans un livre, sous des images. Ils dictent:

des passés simples:

- (1) alors il sorta et leur demanda

des sujets inversés pour les verbes déclaratifs:

- (2) oui dit l'éléphant

Ils rejettent les répétitions, les redondances "nom+pronom" (le *monsieur il* leur dit), surtout à la relecture.

2.2 *Seconde observation (Pazery 1978¹)*

On demande à des enfants de 8-10 ans de jouer des rôles de notables. Ils produisent des formes jamais utilisées dans leurs conversations:

- (3) pourquoi suis-je moi (inversion)
- (4) alors arriva la personne dont je veux parler (inversion, emploi de *dont*)

2.3 *Troisième observation (Brunet 1979² / Jean & Sbai 1978)*

Avec des adolescents "très mauvais élèves", on demande une version orale (qu'on transcrit) et une version écrite d'un même récit. Ils ne produisent pas la même histoire exactement. Et surtout pas avec la même morpho-syntaxe.

- (5) mon père m'a dit en quoi t'es venu + qui c'est qui t'a accompagné (Oral)
- (6) Mon père m'a vu. Il rigolait en me disant: "Avec qui es-tu venu?" (orthographié "avec quie etu venus")

2.4 *Quatrième observation (Brunet³, Costa-Coelho & Bilger 1980)*

Nous demandons à des enfants de 8-10 ans de reconstruire un texte, comme dans le livre: le texte est décomposé en bouts de phrases. Ils proposent, à 70%, une reconstruction littéraire que les adultes ne reconstituent pas.

- (7) dès le matin / assis côte à côte / dans la grande lumière / les deux pêcheurs / surveillaient leurs lignes

2.5 *Cinquième observation (Communication "Colloque de Sociolinguistique", Aix, 1978)*

Nous communiquons à des adolescents mauvais élèves, un texte imprimé rédigé dans un style de conversation:

- (8) Au café, tous les dimanches, ça dansait. Les filles de mon patron elles s'en payaient. Souvent elles n'avaient pas le temps de servir.

Les élèves détestent ce texte et acceptent, à notre demande, de le corriger. Ils corrigent les répétitions, les phrases incomplètes, le vocabulaire familier.

¹ NA: Claire Blanche-Benveniste puise les exemples cités dans les corpus de maîtrise dont elle a dirigé les mémoires. La parenthèse indique le nom de l'étudiant et l'année de soutenance.

² NA: Brunet, P. (1979): Corpus Brunet-A, élèves de 10 ans. Mémoire de maîtrise. Aix-en-Provence, Université de Provence, non publié.

³ NA: Brunet, P. (1980): Corpus Brunet-B, élèves de 10 ans. Mémoire de maîtrise. Aix-en-Provence, Université de Provence, non publié.

2.6 Sixième observation (Koulayan 1979⁴ / Bilger & Galeazzi 1979⁵)

Citons à Montréal, une enquête à base de conversations enregistrées, à propos de la négation. Il y a 1% de *ne* de négation qui se trouvent dans les situations qui parlent de la religion, la patrie, l'école, la grammaire ou les paroles rapportées.

3. Caractéristiques de la langue du dimanche

Elles portent sur l'énonciation: le rapport entre l'énonciateur et son énoncé.

- 1) Les pronoms qui désignent le locuteur *nous/on*, l'interlocuteur *tu/vous*, les noms propres.
- 2) L'usage des noms sujets de verbes, plutôt que des pronoms *il/elle* (2%-50% entre 6 et 7 ans, en France).
- 3) Les verbes de citation.
- 4) Les désignations de temps et de lieux: passé narratif, précisions de lieux et temps : *jadis, au loin, par un beau jour d'été...*
- 5) Les modalités d'interrogation, de négation, d'hypothèse.

Ceci sur des langues d'Inde, langues bantoues d'Afrique, langues romanes, sémitiques, etc.

4. Conclusion

Ces caractéristiques, aussi bien que les observations sur les locuteurs amènent à poser la question: Où les apprennent-ils, ces caractéristiques, ces enfants dont on dit qu'ils ne lisent pas, qu'ils sont mauvais à l'écrit, ces analphabètes sans école?

La seule hypothèse possible, c'est que la distinction entre formes de conversation et formes cérémonielles est connue de toujours; qu'elle fait partie de ce qu'on peut appeler la "compétence linguistique". Ce qui manque, c'est l'occasion de pratiquer, mettre au point, négocier, les formes de la langue du dimanche. Or celle-ci, par sa nature même se présente moins souvent – à peu près 7 fois moins souvent. Et dans nos formes actuelles de culture moins que dans d'autres.

⁴ NA: Koulayan, N. (1979): Enquête dans deux écoles de Marseille. Mémoire de maîtrise. Aix-en-Provence, Université de Provence, non publié.

⁵ NA: Bilger, M. & Galeazzi, J.-C. (1979): Corpus Fondvert. Enregistrements d'enfants défavorisés à l'école. Mémoire de maîtrise. Aix-en-Provence, Université de Provence, non publié.

Mais cette distinction, plus universelle sans doute que celle qu'on institue entre écrit et oral, demanderait à être davantage affirmée, décrite, et à avoir un statut plus franc.

Bibliographie

- Benveniste, E. (1966): Les relations de temps dans le verbe français. In: Problèmes de Linguistique Générale. Paris (Gallimard), tome 1, 237-250.
- Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1968): L'Orthographe. Paris (Maspéro, édition 1978 augmentée).
- Blanche-Benveniste, C. (1978): Variations morphologiques du verbe français. In: Cornulier, B. & Dell, F. (eds.): Études de phonologie française. Paris (CNRS), 19-27.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Recherche, 2.14.01.
- Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.
- Bouquiaux, L. & Thomas, J. (1975): Enquête et description des langues à tradition orale. Paris (Sela).
- Cerquiglini, B. (1979): La représentation du discours dans les textes narratifs du Moyen-Âge français. Aix-Marseille 1 (Thèse pour le doctorat d'État).
- Coseriu, E. (1952): Sistema, Norma y Habla. Montevideo (Revista de la facultad de humanidades y ciencias de Montevideo).
- Coupez, A. & Kamanzi, T. (1970): Littérature de Cour au Rwanda. Oxford (Clarendon Press).
- Deva, I. (1977): Le niveau culturel des populations analphabètes. In: Diogène, 100, 28-52.
- Diem, W. (1974): Hochsprache und Dialekt im Arabischen; Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit. Wiesbaden (F. Steiner).
- Ferguson, C. (1962): Problems of Teaching Languages with Diglossia. In: Monograph Series on Language and Linguistics, 15, 163-177.
- Jeanjean, C. (1978): Les performances linguistiques des enfants de milieu dit 'défavorisé' et la mesure des aptitudes scolaires: la situation de test. In: Le Handicap Socio-culturel en question. Paris (CRESAS/ESF), 65-78.
- Householder, F. (1971): The primacy of Writing. In: Linguistic Speculations, 13, 244-264.
- Mac Luhan, M. (1964): Understanding Media: The Extensions of Man. New-York (McGraw-Hill).
- Maingueneau, D. (1979): Les livres d'école de la République, 1870-1914, Discours et idéologie. Paris (Le Sycomore).
- Ménage, G. (1676): Observations de Monsieur Ménage sur la langue française, Seconde partie. Paris (Cl. Barbin).
- Recherches Sur le Français Parlé. Aix-en-Provence (Publication du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe).
- Sankoff, G., & Vincent, D. (1977): L'emploi productif du *ne* dans le français parlé informel. Le français moderne, 45, 243-256.
- Wagner, R.L. (1965): Grammaire et Philologie françaises, Préliminaires. Paris (Centre de Documentation Universitaire/Collection Les cours de la Sorbonne).

La Question du Handicap Linguistique: une révision¹

Sitges (Espagne), 23-26 septembre 1987²

1. Introduction

J'ai participé, en 1977, à un colloque organisé par le CRESAS à Paris, sur le thème de "Le handicap socio-culturel en question". Les actes de ce colloque ont été publiés à Paris, en 1978, aux éditions E.S.F. La question du handicap avait été traitée dans cinq tables rondes:

- 1) Place des déterminants biologiques dans l'échec scolaire
- 2) Peut-on parler de handicap linguistique et de retard intellectuel?
- 3) Culture et classes sociales: inégalités ou différences culturelles?
- 4) Le rôle de l'institution scolaire dans l'échec des classes populaires
- 5) Les actions de l'école, des familles, face au problème de l'échec scolaire que faire?

J'étais intervenue dans la deuxième table ronde, "le handicap linguistique", avec deux de mes collègues, et nous avons fortement critiqué ce concept; la discussion avait été violente (bien plus qu'on ne le sent dans la publication). Mettre en doute l'existence d'un handicap linguistique, responsable de l'échec scolaire des "classes populaires" était alors une position minoritaire. Notre prise de position avait été jugée "réactionnaire", et je me souviens que, entre autres insultes, on m'avait accusée d'être "une aristocrate du savoir".

Dix ans plus tard, qu'est devenue cette notion? Utilise-t-on encore les mêmes mots? La même notion circule-t-elle sous d'autres mots? Je vais essayer de répondre en ce qui concerne les relations entre linguistes et pédagogues, en France, d'après des témoignages recueillis entre 1980 et 1987. Il serait intéressant de savoir si la notion de handicap linguistique a encore cours, dans un cadre plus large, par exemple dans la perspective d'un système éducatif européen.

¹ NA: Cette conférence sera publiée en espagnol en 1990.
Blanche-Benveniste, C. (1990): La cuestion del handicap linguístico: una revision. In: Siguan, M. (coord.): Lengua del alumno, Lengua de la escuela (XIIº Seminario sobre Educación y Lenguas). Barcelona (ICE), 135-146.

² NA: La conférence s'est déroulée dans le cadre du 12^{ème} séminaire sur l'éducation et les langues.

Tout d'abord, je dois préciser de quel point de vue je peux traiter cette question. Je ne travaille pas directement dans l'école; j'ai des rapports avec des enseignants, des classes maternelles, primaires, secondaires, et de l'enseignement technique; j'en ai toujours rencontré de très remarquables parmi mes étudiants à l'Université, et certains font actuellement des thèses de linguistique avec moi. Je les ai souvent utilisés pour leur demander des informations, ou pour monter avec eux des enquêtes. Mais je n'ai jamais eu directement à mesurer les problèmes de l'échec scolaire ni à leur trouver des solutions dans ma pratique professionnelle. En outre, depuis plusieurs années, j'ai très peu participé à des rencontres entre linguistes et pédagogues, et j'ai cessé à peu près totalement de travailler dans des stages ou des sessions de "recyclage". Mais j'ai continué à lire des rapports, et je parlerai en particulier d'un récent rapport de la "Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français", patronnée par le ministre de l'éducation nationale, élaboré entre 1983 et 1985, et publié en 1986 par le C.R.D.P. d'Angers. Je me ferai donc en quelque sorte le "rapporteur" de ces rapports officiels, qui donnent une description assez minutieuse des prises de position actuelle du milieu enseignant. D'autre part, je me suis intéressée à certaines recherches plus marginales, qui portent sur des enfants et des adolescents réellement handicapés: les enfants sourds, tels que les décrit une spécialiste comme Denise Sadek-Khalil, dans ses publications de l'ISOSCEL (Institut Supérieur d'Orthophonie, des Sciences de la Communication Et du Langage); les adolescents des "mauvais quartiers" de Marseille, placés par les juges des tribunaux pour enfants dans des "stages de réinsertion sociale". Les propositions faites pour l'enseignement dans ces secteurs difficiles m'ont toujours paru être pleines de profit pour les secteurs dits plus "normaux".

Le terme de "handicap linguistique" désignait, il y a dix ans, une série de difficultés grammaticales et lexicales que rencontraient les enfants des classes dites "défavorisées" de la société. Ces difficultés étaient identifiées à celles que Bernstein avait dégagées quelques années auparavant: incapacité à former des phrases "complexes" comportant des subordonnées; incapacité à produire des conjonctions, des adverbes et des adjectifs diversifiés; tendance à s'enfermer dans quelques schémas de phrase élémentaire, en utilisant un petit nombre de mots répétés; tendance à s'enfermer dans un discours solipsiste, centré autour du "moi", et incapable de généralisation; goût prononcé pour les stéréotypes.

Les idées directrices qui sous-tendaient cette notion de handicap étaient d'ordre divers. J'y verrais en premier lieu l'influence d'une réflexion politique qui définissait les classes sociales en termes d'antagonisme, et qui liait le langage aux classes sociales: langage des dominants, langage

des dominés. En second lieu, il me semble qu'il y avait une croyance très forte dans un lien entre les formes linguistiques et les opérations intellectuelles: les opérations syntaxiques qu'on jugeait être les plus "complexes" dénotaient une capacité intellectuelle à manipuler des concepts abstraits; par exemple les enchâssements syntaxiques qu'on produit dans les subordinées relatives, ou le retournement d'une phrase active en phrase passive étaient supposés refléter une agilité intellectuelle plus grande; c'est l'époque où l'on a utilisé comme tests psycholinguistiques dans les écoles des exercices de mises au passif ou de relativisation. L'influence d'un certain état de la grammaire générative transformationnelle y était primordiale, et cette croyance semble avoir décliné en même temps que l'attachement aux procédures transformationnelles. Il y avait, par-dessous, quelque chose d'autre encore: l'hypostasie des "bonnes formes grammaticales", qui marquaient la forme abstraite des relations; on y sentait un peu les idées de Humboldt, dans *l'Origine des formes grammaticales*. Enfin, l'école pouvait jouer là un rôle de compensation, en comblant les lacunes que montraient les enfants des classes défavorisées; l'objectif était de transmettre un savoir, et ce rôle transmissif de l'école était assez généralement accepté. Il en résultait que la notion de "handicap linguistique" donnait, somme toute, un rôle assez sécurisant aux enseignants.

Le terme de "handicap linguistique" ne figure pas dans le rapport de la Commission de français, et les enseignants que j'ai consultés estiment qu'il n'a plus cours. Le terme semble donc avoir disparu. Pour la notion, c'est plus délicat à discerner. L'inquiétude devant l'échec scolaire est aussi forte, sinon plus qu'il y a dix ans; le manque de maîtrise de la langue est toujours vu comme un facteur fondamental de cet échec. L'inégalité sociale face à l'échec est toujours assez frappante: toutes les statistiques montrent que les enfants des "cadres" ont massivement moins d'échecs que les enfants d'employés, ouvriers, agriculteurs, ou chômeurs. Une nouvelle angoisse s'est développée devant ce qu'on a appelé l'"illettrisme": l'incapacité à utiliser l'apprentissage de la lecture fourni par l'école. Là aussi, l'illettrisme est socialement très inégalitaire. Cependant les termes utilisés pour désigner ces inégalités ont changé, et l'analyse qui en est donnée également. Pour essayer de mesurer ces changements, je procéderai en plusieurs temps: je rappellerai les positions officielles en face des chiffres de l'échec scolaire; je tenterai de voir comment sont traitées les inégalités sociales devant l'échec, puis comment l'intérêt pour la grammaire s'est déplacé vers la communication. Enfin je mentionnerai dans quel sens vont les propositions d'amélioration dans l'institution scolaire, et quelles propositions j'ai rencontrées dans les secteurs plus marginaux.

2. Les positions officielles

Le rapport de la Commission rappelle que 60% des élèves cessent de suivre leurs études à 16 ans, à la fin de leur scolarité obligatoire, et que seuls 27% parviennent au baccalauréat, qui sanctionne la fin des études secondaires. Les élèves qui arrêtent leur scolarité à 16 ans sont aussi ceux qui ont redoublé les premières classes de l'enseignement primaire, où l'on apprend à lire et à écrire: 12% de redoublement pour la première classe (CP), 30% pour l'ensemble des autres classes. La maîtrise précoce de la lecture et de l'écriture conditionne donc l'ensemble de la scolarité. Or, comme le disait le ministre en 1983:

Les enseignants, les familles et les médias déplorent les problèmes de lecture et d'expression des jeunes, mais les causes véritables de ces difficultés ne sont pas encore éclaircies. S'agit-il d'une régression réelle de la maîtrise de la langue française chez un trop grand nombre d'élèves, ou de difficultés propres à ceux qui étaient autrefois rejetés par le système scolaire? (p.23)

Les préoccupations officielles soulignent donc l'échec de la démocratisation de l'enseignement, dans le domaine de la langue. Il est question de classes sociales de façon très indirecte, et il n'est pas question de handicap ni même d'infériorité.

Une série de publications officielles ont eu pour objectif de faire connaître cet état de choses, et de présenter des propositions:

- 1) En 1983, un rapport d'Antoine Prost, spécialiste de l'histoire de l'éducation: *Les lycées et leurs études au seuil du XX^e siècle* (Paris, CNDP).
- 2) En 1985, une réflexion collective des professeurs au collège de France: *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*.
- 3) En 1986, la publication en livre de poche des Instructions Officielles pour l'enseignement, avec une série de compléments et annexes.

Toutes ces publications insistent sur la nécessité de démocratiser l'accès à la "communication", terme qui semble plus central que celui de "langue", tel qu'il était utilisé il y a 10 ans.

3. Les inégalités sociales devant l'échec

Dans la terminologie utilisée, les élèves qui subissent des échecs ne sont plus désignés comme "des enfants des milieux sociaux défavorisés", mais comme "des élèves en situation d'échec scolaire". L'échec est ressenti à un niveau plus massif et plus diffus; il a débordé le cadre des "classes sociales" et celui des enfants d'émigrés; il est relié, plus ou moins directement à ce qu'on présente comme l'émergence d'une "culture des jeunes" (musique, bandes dessinées, etc.) On parle globalement des

élèves, des jeunes. Par ailleurs les études de socio-linguistique ont peut-être contribué à imposer un certain respect pour les différentes sortes de langage: il est devenu difficile de dévaloriser officiellement le langage de tel ou tel groupe. L'accent n'est plus mis sur les différents usages de la langue, mais sur les différentes "cultures", maître-mot des réflexions à ce sujet; et les réflexions sur la culture des élèves se font généralement dans l'idée d'un relativisme culturel.

Voici l'exemple d'une condamnation nette des principes de Bernstein, tirée d'un des rapports de la commission:

Certains travaux (...) sont influencés (...) par une conception des niveaux de langue naïvement ethnocentrique, qui se donne pour généreuse et sympathique mais considère que les élèves de catégories sociales "défavorisées" ne disposeraient que d'un seul registre de langue, naturellement le plus condamné (nouvel avatar des conceptions du "déficit" linguistique). (p.127)

C'est en termes de "cultures" différentes qu'est abordé le problème qui l'était il y a dix ans en termes de "langues":

On ne peut enseigner le français – ni au plan de la langue ni au plan de la transmission culturelle – de la même façon à des jeunes qui ont accès à une tradition de lecture (voire de bibliothèque) familiale et à des jeunes dont la seule source d'information et de culture est la télévision. Certains enfants français sont aussi étrangers à la culture de l'école que certains enfants étrangers ou d'origine étrangère, même si c'est d'une autre façon. (p.201)

L'allusion aux enfants de migrants est fréquente; ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient, au fond, des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'est peut-être qu'elle était mal adaptée à tous.

À partir de là, il s'est instauré tout un débat sur le thème de la société "multi-culturelle", débat où la maîtrise de la langue est posée d'une façon nouvelle:

Enseigner la langue – même si on voulait s'en tenir à l'enseigner en vue de compétence à dominante instrumentale – c'est toujours enseigner une culture, ou de la culture, ou des cultures. Il faut donc tenir fortement compte de ce mouvement vers des sociétés pluri-culturelles dans l'enseignement de la langue. (p.32)

Cette légitimation de cultures différentes entraîne aussi une vue plus relativiste qu'auparavant sur la norme linguistique. En 1976, au colloque du CRESAS, l'idée majeure des pédagogues était qu'il y avait des normes, des valeurs de langues "essentiels", et par exemple, une seule vraie façon de dire la cause dans une situation donnée (CRESAS, p.76). En 1985, on voit affirmer des positions extrêmes:

C'est dire qu'il n'y a pas une norme en soi: il existe autant de normes que de registres de langue. (p.172)

Tous les enseignants n'adoptent pas ces positions, et le débat sur les sociétés multi-culturelles a entraîné de grands conflits; certains pensent

qu'on risque de "légitimer toutes les aberrations intellectuelles et morales" en allant dans ce sens, et plusieurs insistent sur la valeur d'une culture républicaine égalitaire qui devrait être donnée par l'école. Mais il est significatif que le débat se fasse maintenant en termes de culture et non pas de capacité linguistique.

4. La promotion de la communication

Les pédagogues ont massivement cessé de s'intéresser à la grammaire; il semble qu'ils ne sont plus à la recherche de théories grammaticales susceptibles de les aider dans leur enseignement; ils sont prêts à se contenter des approches et des terminologies traditionnelles, qui avaient été si fortement critiquées il y a quelques années, lorsqu'ils sont obligés d'en parler. Comme me le faisait remarquer un enseignant du secondaire, "la communication tient maintenant plus de place que le complément d'objet direct".

À ce désintéressement, on pourrait trouver de nombreuses explications: résultats assez désastreux de l'introduction incontrôlée de la linguistique, vers les années 70; glissement vers l'explication par la culture; influence de la linguistique contemporaine qui a donné lieu à de nombreuses publications sur la pragmatique, l'énonciation, les actes de langage; influence de l'enseignement universitaire qui a diffusé ces disciplines; influence globale de l'intérêt pour la communication sous toutes ses formes (y compris les plus mercantiles!):

La Communication qui est aujourd'hui un des axes prioritaires de la Recherche Scientifique doit être un des objectifs premiers de l'enseignement. (J.C. Chevalier, rapport, p.16)

Les inégalités sociales des élèves se traduiraient donc par l'ignorance de certains processus de communication; l'objectif pédagogique souvent proposé consiste donc à passer en revue un certain nombre de "communications" et à faire un entraînement. Le lien avec la grammaire se fait de la façon suivante: on pratiquait autrefois une "grammaire de phrase"; on favorisera désormais une "grammaire de texte", dans laquelle on verra se dégager le rôle du sujet, sa situation énonciative, ses interactions avec les autres, etc. Ces exercices permettent de s'intéresser au fonctionnement de la communication dans les activités propres à la culture des "jeunes": télévision, etc.

5. Les exercices proposés

Une très grande place est accordée à l'examen des "activités langagières". Un entraînement particulier est accordé à l'argumentation; on propose d'enseigner aux élèves à "argumenter", car c'est là que se situeraient leurs

inégalités fondamentales. Pour ce faire, on favorise l'étude des "connecteurs": les *parce que, car, donc, par conséquent*, etc. Un autre axe d'exercices se trouve dans la prise de conscience des phénomènes d'énonciation: situer le sujet parlant, les temps qu'il emploie (narration et récit); cela permet de rejoindre les exercices d'analyse de textes. On voit aussi que l'on attribue encore la maladresse de certains élèves à une certaine difficulté à se situer en tant que sujets parmi les autres, et on rejoint là certaines idées de Bernstein. On insiste aussi beaucoup sur la nécessité d'enseigner le vocabulaire, en fonction d'une communication efficace.

Pour la lecture, on propose de faire une typologie des textes à lire, en dégagant des fonctions de communication distinctes. On conseille aux enseignants de lire des ouvrages sur l'énonciation et sur la pragmatique. Il est dit nommément dans le rapport de la Commission, que la connaissance de la pragmatique peut remédier à l'échec scolaire:

Les acquis de la pragmatique, dont l'ignorance est une cause fréquente d'échecs, notamment pour les élèves en difficulté, constituent un apport considérable. (p.170)

On est très loin des exercices sur la relativisation ou sur les passifs; mais il n'est pas sûr que les idées sous-jacentes qui concernent les inégalités entre élèves aient beaucoup évolué.

6. Les propositions de quelques secteurs marginaux

Nous avons constaté, lors d'une enquête que nous avons faite dans les écoles primaires de la région de Marseille, à la demande du ministère (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1980), qu'il fallait dissocier nettement les productions écrites et les productions orales des enfants de 9 à 12 ans. Par oral, ils étaient tous assez semblables, et, à part l'accent typique du quartier, il était difficile de distinguer les enregistrements faits chez les enfants français des beaux quartiers et ceux qui venaient des enfants de migrants des "mauvais quartiers". Par écrit, leurs productions étaient très dissemblables, et leurs attitudes devant l'écrit différaient du tout au tout. En résumant, on pouvait dire que plus les enfants se sentaient éloignés de l'univers des livres, plus ils appréciaient une pédagogie directive, qui leur donnait des modèles d'expression soutenue: phrases longues, appositions, métaphores littéraires, et éventuellement expressions stéréotypées. Ces modèles d'écriture, que l'on pouvait reconstituer à travers leur comportement, déplaisaient beaucoup, en général, aux enseignants "modernistes", soucieux de les intégrer à une "culture" plus actuelle, fondée davantage sur la spontanéité et l'expérience personnelle. Il nous avait semblé, alors, que le souci de démocratiser l'enseignement de la langue n'allait pas nécessairement de pair avec les goûts culturels de la majorité des enseignants, et que cela posait un grave problème. Dans les

réflexions récentes sur les sociétés multi-culturelles, ce problème apparaît peu.

Un autre souci semble également faire défaut: c'est celui du développement cognitif, déjà signalé en 1976 au colloque du CRESAS par H. Sinclair de Swart. Je l'ai retrouvé dans les propositions d'enseignement de la langue aux enfants sourds, avancées par D. Sadek-Khalil: j'en énumérerai quelques applications: la nécessité de "nommer" les opérations cognitives, comme par exemple une relation de "cause à effet", en utilisant toutes les possibilités disponibles, et en vérifiant celles qui sont utilisées par les enfants (par exemple les nombreux enfants sourds qui pensent qu'une personne qui a le dos tourné n'entend pas ce qu'on dit); la nécessité de rétablir tous les sous-entendus, de vérifier souvent le passage du général au particulier, etc.

7. Quelques questions, en guise de conclusion

Nous nous sommes demandé s'il existait une pédagogie des modèles d'expression, assumée en tant que telle, qui obtiendrait des résultats peu contestés: des modèles et des réalisations qu'on pourrait évaluer positivement, selon un consensus très large, par exemple en notant 20/20. En France, actuellement, jamais un exercice de rédaction n'est noté 20/20, et le recours à la pragmatique ne semble pas faire changer cette attitude.

Nous avons trouvé des exemples de modèle à réussite totale dans deux secteurs d'activité, totalement opposés.

- 1) Dans les sociétés traditionnelles, et particulièrement dans celles qui disposent d'une tradition non écrite. La parole cérémonieuse y tient une place importante, comme l'a bien montré, par exemple, le travail de P. Ngarambe pour l'État du Zaïre. Il existe des formules, des structures de textes à répétitions, et tout un ensemble de procédés, qu'on doit obligatoirement utiliser pour l'accomplissement de certains actes sociaux, comme les transactions d'achat, les mariages, etc. Sont concernés par les formes de cérémonie un certain nombre d'éléments linguistiques: les formes d'adresse à l'interlocuteur, la désignation du locuteur, la forme des négations, et de souhait; les temps passé et futur; la structure par répétition et symétrie. Le modèle reçoit un consensus social. Qui le maîtrise? P. Ngarambe répond: tout le monde (du moins, tous les hommes); il n'y a pas d'échec (cf. sur ce point, Calame-Griaule).
- 2) Dans les secteurs professionnels, à parole hautement codifiée: langage juridique, lettres commerciales, contrats, etc. Le taux de réussite, dans les écoles qui donnent un entraînement spécial à ces formes d'expression, est énorme: environ 80%, et il est possible de

mettre la note de 20/20 aux réalisations qu'on juge conformes au modèle. Les stéréotypes sont acceptés comme tels. Le modèle est arbitraire, et il est efficace. Le professeur est exemplaire, au sens où il peut se présenter lui-même comme un rédacteur modèle; c'est un expert de ce type d'expression; il est capable de fournir des exemples de rédaction conforme au modèle.

On trouve ce type de pratique, à un moindre degré, dans la presse. Les écoles de journalisme établissent généralement un consensus qui leur permet d'avoir une évaluation assez homogène pour les productions de leurs élèves. Les types de rédaction sont diversifiés, selon les publics et selon les rubriques: le modèle est différent selon qu'on relate un fait divers ou qu'on rédige une rubrique économique ou financière. La notion de talent individuel est bannie. Il existe des procédés techniques explicites; par exemple, l'information essentielle doit se trouver dans le premier tiers de la phrase. La longueur des phrases est définie en nombre de mots; on peut préciser ce qu'on entend par phrase longue ou phrase courte. La proportion de mots techniques autorisés pour un écrit de vulgarisation est étroitement définie. L'usage de certains procédés grammaticaux est réglementé: on n'emploie l'"apposition" que dans les mentions d'état-civil d'un personnage: "Monsieur Dupont, ancien ambassadeur au Japon, a été nommé directeur". La "grammaire de phrase" occupe une place importante dans ce réglage grammatical de détail.

Ces deux exemples extrêmes, celui des sociétés traditionnelles et celui des sociétés à haute différenciation professionnelle, ne donnent pas directement une réponse aux questions que nous avons posées. L'école est supposée enseigner autre chose que des formules de notaires et des stéréotypes journalistiques. Mais, pour obtenir une réussite massive, dans un enseignement de masse, il faudrait sans doute faire une place à une réflexion sur ces exemples, et assumer la dimension qu'ils représentent. Le handicap linguistique, la différenciation culturelle, les usages linguistiques de groupes, ne sont pas ici des obstacles, dans la mesure où l'enseignement est posé comme une technique, arbitraire par rapport à toutes ces données de départ.

Dans une orientation de ce genre, on pourrait craindre qu'il n'y ait un effet de brimade, et que toute expression individuelle soit supprimée. Mais il y a aussi dans cette orientation la suite d'un rêve démocratique qui, en France, il y a une centaine d'années, avait provoqué le projet d'uniformiser l'enseignement pour le rendre égalitaire. On peut imaginer que, à l'heure où il faut définir un enseignement européen, cette orientation devrait avoir sa place.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1978): La variabilité du langage. In: Le Handicap socio-culturel en question. Paris (Publications du CRESAS/ESF), 56-60.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistiques d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Ministère de l'Éducation Nationale, Recherche n°2.14.01. Non publié.
- Calame-Griaule, G. (1965): Ethnologie et Langage: La Parole chez les Dogons. Paris (Institut d'ethnologie).
- CRESAS (1978): Le handicap socio-culturel en question. Paris (E.S.F).
- De Humboldt, G. (1827/1969): De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées. Berlin/Paris (Ducros).
- Jeanjean, C. (1978): Les performances linguistiques des enfants de milieu dit "défavorisé" et la mesure des aptitudes scolaires: la situation de test. In: Le Handicap socio-culturel en question. Paris (Publications du CRESAS/ESF), 65-78.
- Ministère de l'Éducation nationale (1986): Rapport de la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement du Français. Angers (CRDP).
- Ngarambe, P. (1980): Le langage de cérémonie. Thèse de l'Université de Lumumbshi, Zaïre.
- Sadek-Khalil, D. (1984): Quatre cours sur le langage, vol. III. Paris (ISOSCEL).

Récapitulatif de la recherche du GARS à Romans¹

Romans (France), 30 mars 1992

École maternelle

1. Introduction

Cette recherche a été lancée à l'initiative de l'inspection de l'Éducation Nationale par Monsieur Bouvier (IDEN) et Monsieur Taravello (conseiller pédagogique) à Romans et Madame Trouin à Bourg-lès-Valence. Elle se déroule dans trois écoles maternelles: École des Récollets (directrice Madame Bettendier, institutrice Madame Pallais); École Jules Verne (Directeur Monsieur Baussanne, Instituteurs, Monsieur Baussanne, Madame Castry); École Saint-Exupéry (Directrice Madame Cubizolles, Institutrice Madame Delome). Elle est menée par une équipe du Département de Linguistique française de l'Université de Provence, composée de Claire Blanche-Benveniste (professeur), Berthille Pallaud (chercheur au CNRS), et une dizaine d'étudiants (dont trois assurent le suivi du travail: Anne-Marie Degli Esposti, Marie-Laure Hennequin, Nelly Pazery).

Des représentants des enseignants de la Ville de Romans se préoccupent de l'avenir des enfants venant de familles émigrées: ont-ils, dans leur maniement de la langue française, des difficultés particulières qui pourraient expliquer certains échecs dans les premières classes de l'école primaire? L'équipe de Linguistique française a une certaine habitude d'étudier le français parlé, et a accepté d'évaluer le langage de certains de ces enfants. Elle s'est engagée à remettre un rapport.

Le déroulement de l'étude a été envisagé de la façon suivante:

Dans les trois classes de grande section d'école maternelle, des enregistrements de productions orales des enfants ont été organisés. Trois séries d'enregistrements ont été faites: en juin 1991, en novembre 1991 (une journée de travail en commun à Romans), et en février 1992 (école Jules Verne). L'équipe d'Aix les a transcrits et analysés, et remettra un rapport en octobre 1992. Elle envisage également de publier une partie de ces études dans des revues scientifiques.

¹ NA: Cette recherche a duré de 1991 à 1992. Elle a donné lieu, en octobre 1992, à un rapport de recherche non publié, co-signé par Claire Blanche-Benveniste, Berthille Pallaud et Marie-Laure Hennequin puis à un article en 2001 avec Berthille Pallaud sur le recueil d'énoncés d'enfants. De nombreux étudiants du GARS – dont je faisais partie – ont participé à cette recherche. Le manuscrit, présenté ici, est destiné à une réunion à Romans avec les participants au projet.

Cette réunion du 30 mars 1992 a pour but de faire connaître, en cours de route, certains aspects des études et des résultats obtenus.

2. Nos réflexions

La difficulté des enfants à prendre la parole. Comment elle se mesure; les différentes attitudes que cela recouvre; comment améliorer la prise de parole; pourquoi il est indispensable que les enfants prennent la parole. L'importance de la patience des instituteurs, pour supporter les longs silences, la nécessité de faire des relances, la nécessité de répéter les prises de parole. Les relances les plus rentables semblent être celles qui sont posées sous forme de questions: "que fait ta maman?", plutôt que sous forme de début de phrase fait à la place de l'enfant: "Ma maman...". Les questions semblent obliger davantage l'enfant à construire.

L'intérêt des épreuves préparées. Comment nous voyons les enfants avides de suivre le modèle. Importance du bon choix du modèle, qui doit représenter un acte de la vie sociale, et ne pas rester un exercice purement enfermé dans l'école. Types d'exercices à proposer. La présentation de soi-même est un exercice personnel qui est différent pour chaque enfant; en revanche le trajet est le même pour chacun. À Jules Verne, les deux épreuves ont été préparées; or les résultats diffèrent. Nous avons beaucoup plus de types ¹² pour le trajet et des séquences plus longues. Il y a plus de blocages pour la présentation. Cependant les deux épreuves sont utiles.

La situation d'enregistrement. C'est une situation nouvelle et difficile pour beaucoup d'enfants. Le fait de prendre la parole devant un micro, avec une assistance qui écoute en silence est en soi un acte de "prise de parole publique". Cet acte met en jeu beaucoup de capacités autres que celles du langage: se tenir corporellement devant le micro, concentrer toute son attention sur la réussite d'un acte de langage, surveiller sa prononciation, surmonter sa timidité. Nous avons vu à plusieurs reprises des enfants très à l'aise pour parler avec leurs camarades devenir très embarrassés face au micro. Certains enfants n'ont peut-être jamais eu l'occasion auparavant de parler pendant une minute entière, devant un auditoire qui fait silence pour les entendre (qu'on songe à ceux qui vivent dans des familles de 12 enfants). Dans toute leur scolarité future, ils devront affronter des situations "publiques" un peu analogues: parler devant une classe, devant des adultes, en accordant autant d'attention à ce qu'ils disent qu'à la façon de le dire. La situation d'enregistrement est un bon entraînement pour

² NA: Les enfants ont été classés en 5 grands types. Ce classement dépend de la capacité de langage des enfants, mais aussi de la préparation à l'épreuve, quand il y en a une, et du thème abordé. Le type 1 représente les enfants qui parlent beaucoup et bien.

affronter certaines de situations scolaires qui les attendent. Une observation nous a frappés. Certains des enfants qui ont montré la plus grande aisance étaient des enfants qui nous ont raconté que leurs mères travaillent à l'extérieur de la maison:

- (1) je m'appelle Ballèle + j'habite aux Églantiers à la Monnaie à Romans + ma mère travaille mon père il fait le ménage
- (2) je m'appelle Aurore [...] j'ai un cousin Christopher et Nathalie ma tatie c'est tout + [ton papa travaille³] + non + ma maman elle va travailler pour avoir des sous
- (3) je m'appelle Raf' j'habite à Les Ifs à Romans allée quatre + j'ai quatre ans + ma mère elle fait le travail mon père il travaille à une maison

On peut faire l'hypothèse que ces enfants ont, par l'intermédiaire de leur mère, un modèle de quelqu'un qui prend la parole hors du cercle familial, et qui apporte une expérience sociale aisée du langage, que les autres, confinés au modèle purement familial, ont sans doute moins l'occasion de rencontrer.

La langue utilisée dans ces épreuves préparées. Comme il s'agit de situations peu naturelles, et non spontanées, la langue utilisée est à la fois naturelle et factice. Elle comporte du vocabulaire et des tournures de phrases peu courantes, que les enfants semblent avoir envie de reproduire. Certains indices de langue soignée ont été repérés et reproduits:

- 1) le sujet "nous"
- 2) les sujets nominaux
- 3) le relatif "où"
- 4) l'emploi de verbes comme "longer" (plus facile pour "je longe..." que "le chemin longe...").

Si l'on songe à une préparation à l'acquisition de l'écrit, il nous semble très important que les enfants pratiquent oralement une langue soignée, qu'ils la connaissent avant d'avoir à la produire par écrit. Leurs motivations pour écrire en seront renforcées: d'après des expériences faites antérieurement, nous avons vu que beaucoup d'enfants se font une image très soignée, voire même solennelle, de la langue écrite.

La relation avec les textes écrits. Dans l'épreuve des trajets préparés à l'école Jules-Verne, les enfants ont repéré des textes écrits dans la rue: enseignes, noms de rues, etc. Ils ont aimé reproduire la phrase: "nous marchons sur le mot école". Il nous semble que cet entraînement à se familiariser avec les mots écrits dans les voies publiques est profitable. Il semble bon qu'ils s'entraînent en premier lieu sur des noms propres: noms de personnes, noms de lieux (rues, villes, pays), noms d'institutions. Nous suggérons qu'ils s'entraînent sur la liste des noms des élèves de leur classe. Certains semblent assez mûrs pour les reconnaître presque tous.

³ NA: Entre crochets est notée l'intervention de l'adulte.

Nous joignons ci-après l'article paru dans la presse locale le 13 février 1993 et aimablement fourni par les archives départementales de la Drôme.

L'IMPARTIAL
13 FEVRIER 1993

Romans

21

Dis-moi comment tu causes...

Des performances langagières comparées d'élèves français ou immigrés de classes de maternelle à Romans: une étude de l'Université de Provence, qui en dit long. Mais le langage explique-t-il l'échec scolaire ? Difficile de se prononcer.



T'es toi quand tû parles...A l'initiative commune d'Elie Belle, adjoint à l'éducation à la ville de Romans, chargé de l'éducation; de Mme Trouin et d'Alain Bouvier, inspecteurs de l'éducation nationale, le principe d'une étude sur la langue parlée des enfants de grande section dans les écoles maternelles de la ZEP du quartier de la Monnaie, a été retenu. En février 91, A.Bouvier et Pierre Tarravello, conseiller pédagogique ont donc confié cette mission à l'Université de Provence, et son département de linguistique française, représenté par Claire Blanche-Benveniste. Une spécialiste de renommée internationale, comme son département du reste, l'un des plus connus d'Europe. Sur la sellette, le français tel que les "enfants de migrants" (quelle heureuse expression!) en grande section de maternelle, le causent...Au total, 172 "cobayes" dont on a examiné les performances parlées, et décortiqué chaque réplique. Le premier volet de l'enquête individuelle a bénéficié de la collaboration de parents, d'enseignants de grande section maternelle des Recollets, Saint-Exupery, Jules-Verne; pour le deuxième volet, des enseignants des cours préparatoires des écoles primaires de Romans (Chopin, Jaurès, Langevin, Rostand, Arnands) ont apporté leur concours. A Aix, siège de l'Université de

Provence, l'équipe du G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe), dirigé par Mme Blanche-Benveniste, mais également le laboratoire d'études et de recherches sur les dimensions sociales et les incidences subjectives du langage de Strasbourg, ont travaillé sur ce matériau fluctuant et complexe, la parole d'enfants... Lundi dernier, les résultats étaient présentés aux enseignants et partenaires, à la salle Charles Michel à Romans, par Berthille Pallaud et Claire Blanche-Benveniste, toutes deux de l'Université de Provence, entourées d'Alain Bouvier et d'Elie Belle. La première détaillait les réflexions sur les situations de langage et les fautes les plus fréquemment observées, enfants comme adultes. De prononciation ou de liaisons. De pluriels. Ainsi cet ingénieur biologiste de 31 ans qui affirme "avoir pu effectuer pour chaque animaux comme une carte d'identité!" "L'élève ayant dans sa famille un vécu d'immigration n'est pas moins loquace que les autres, les petits Français ne sont pas plus à l'aise : il faut se garder d'un étiquetage précoce, ce qui n'exclut pas la vigilance", soulignait, en substance, B.Pallaud dans ses commentaires. Il ne faut pas stigmatiser un handicap"... Le professeur Blanche-Benveniste détaillait, pour sa part, les résultats de l'enquête,

qui recense la provenance des enfants et de leurs familles, la durée de leur scolarité rapportée à leur nationalité, l'alphabétisation du milieu familial, et étalonne aussi la loquacité des élèves des 4 sections concernées (J.Verne 1 et 2, Saint-Exupery, Recollets): silencieux (refus de parler ou murmures) loquaces (moyen ou habituels), en fonction des lieux d'origine des migrations.

Question de fond : les enfants possèdent-ils une façon de parler le français qui pourrait être responsable de leurs échecs ultérieurs ?

"Ce n'est pas du côté de la langue qu'il faut chercher les raisons de l'échec de ces enfants", souligne Mme Blanche-Benveniste. M'enfin !

"Certes ils ont un problème avec l'usage de la langue : leur famille ne parle pas à des français différenciés".

Il importe de respecter les "rythmes d'acquisition des enfants". A 5 ans, ils s'intéressent à la façon dont parlent les gens...

Il faut donc valoriser la parole de ces bambins.

Une suggestion qui ne devrait pas rester lettre morte...

J.L.B.

Nos clichés : - Mmes Blanche-Benveniste et Pallaud, Elie Belle, Alain Bouvier, lors de la présentation des résultats de l'enquête;

- plus de 160 instituteurs, salle C.Michels.

Rencontre entre les enseignants et parents de la FCPE¹ et les enseignants-chercheurs de la Linguistique Française à l'Université de Provence²

Coudoux (France), 4 mai 1999

École maternelle de Coudoux (Bouches du Rhône)

1. Questions transmises par la FCPE³

- 1) Les adultes pensent que les élèves ont, dès l'école maternelle, des difficultés à s'exprimer oralement de façon correcte, "dans le respect de la syntaxe", "avec un vocabulaire adapté".
- 2) Ils redoutent que ces mêmes enfants obtiennent plus tard de mauvais résultats pour la langue écrite, lors du passage en sixième.
- 3) Ils craignent que ces difficultés de langage viennent d'une incapacité à exprimer précisément une pensée cohérente et d'un manque de repères intellectuels.
- 4) Ils voudraient savoir si ces difficultés sont liées à une évolution générale du langage dans la société (appauvrissement du langage?) ou plus spécifiquement à un changement dans les relations de langage entre enfants et adultes.
- 5) Ils voudraient connaître notre avis sur les attitudes à privilégier avec les enfants, pour les écouter et pour leur parler, selon les différents types de situations, à l'école et dans les familles.

2. Quelques réponses générales

2.1 *Sur l'impression de "crise de langue"*

THERIVE, A. (1923): Le français, langue morte? Paris (Plon).

BALLY, Ch. (1930): La crise du français: Notre langue maternelle à l'école. Lonay (Delachaux-Niestlé).

¹ NA: CPE = Fédération des conseils de parents d'élèves, une des associations de parents d'élèves.

² Enseignants-chercheurs sont Claire Blanche-Benveniste, professeur – Berthille Pallaud, chercheur CNRS – Nelly Pazery, Institutrice, directrice d'École, à la retraite – Marie-Noëlle Roubaud, Professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres à Aix-en-Provence. Étudiants inscrits en maîtrise de linguistique française: Stéphanie Alonso – Caroline Bamoudrou – Sylvie Barrard – Marie-Pierre Barthez – Dahbia Hamadi – Sylvie Lavaggi – Chantal Le Thomas – Laetitia Parello.

³ NA: Ce document a été distribué à chaque participant de la rencontre.

MOUFFLET, A. (1930): Contre le massacre de la langue française. Toulouse-Paris (Privat-Didier).

WALTER, H. (1988): Le Français dans tous les sens. Paris (Laffont).

2.2 *Sur la différence entre les "usages" de la langue et la "norme" de la langue*

LODGE, R.A. (1997): Le Français, histoire d'un dialecte devenu langue. Paris (Fayard).

2.3 *Sur l'acquisition de la langue maternelle par les enfants*

GENOUVRIER, E. (1990): Naître en français. Paris (Larousse).

3. Examen de quelques exemples

3.1 *Exemples relevés à l'école de Coudoux (CP, CM1 et CM2)*

- (1) sa mère elle l'a grondé
- (2) moi je vais parler de mon journal
- (3) il y a un homme un peu fou qui dit malédiction malédiction
- (4) et Folo il veut pas que Quasimodo sorte
- (5) comme Quasimodo est bossu elle veut plus de lui
- (6) l'anniversaire à la copine de ma mère
- (7) le préau c'est qu'est-ce qu'il y a dans la cour
- (8) les feuilles c'est qu'est-ce qu'il y a sur l'ananas
- (9) dans tout le monde entier [...]
- (10) un souris (pour "une souris")

3.2 *Exemples en français écrit et parlé, pris chez des adultes*

- (11) J'ose encore l'espérer – Moi, je n'espère rien (Corneille, Horace)
- (12) Elle a vécu Myrto, la jeune Tarentine (André Chénier)
- (13) Oralement, un professeur de musique: c'est pas nous qui les avons décidés ces intervalles
- (14) Oralement, Lionel Jospin: ce gouvernement il est aux côtés des chômeurs
- (15) Oralement, Giscard d'Estaing: mais comme l'autre il voulait pas [...]
- (16) Oralement, un Directeur d'établissement scolaire: Bordeaux s'appelait Burdigalia à ce moment-là et il y a [prononcé: "ya"] encore des vestiges importants à Bordeaux qui témoignent de la présence romaine

4. L'adaptation du langage parlé selon les situations

4.1 *Situations qui suscitent peu de langage (Romans, 5 ans)*

- | | |
|----------------|---|
| (17) Enquêteur | qu'est-ce que vous avez préparé à manger pour vos invités vous préparez quoi + des oranges une salade de fruits |
| Enfant A | oui |
| Enfant B | oui |
| Enquêteur | vous allez leur faire du poisson ou de la viande |
| Enfant A | poisson |
| Enfant B | viande |
| Enfant A | après on met dans le four |

4.2 Situations de parodie

Enfant de 5 ans, à Romans, jouant aux cartes avec la consigne de dire "ne... pas...":

- (18) Enfant je l'ai pas
 Enseignant comment dis-tu
 Enfant non je ne l'ai pas

Enfant de 8 ans, jouant au "Jeu des Questions", dans l'école de N. Pazery:

- (19) pourquoi suis-je moi

Enfant de 8 ans, jouant à la cliente (Morillo, 25,12):

- (20) combien je vous dois-je

Enfant de 10 ans, qui joue à être "le directeur de l'aéroport de Chine" (Moderiano 91,5-3):

- (21) le Boeing 707 sera retardé de dix minutes cinquante secondes l'aéroport sera fermé dimanche lundi mardi + le ministère des finances vous donnera un passeport pour aller en Nouvelle Calédonie et à Nouméa ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons

Enfants de 9 et 11 ans jouant aux "Dames Snobs" qui vont au restaurant (Français Parlé 1990, 257):

- (22) Enfant A hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille
 Enfant B oui je connais j'y suis déjà allée
 Enfant A [...] devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinez jamais nous mettre tout nus
 Enfant B à poil je crois que c'est ça
 Enfant A exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions

Enfant de 11 ans jouant au journaliste dans une émission de télévision (Spataro 12,10):

- (23) nous qui nous intéressons à ce sujet les extra-terrestres je ne vois pas pourquoi on nous l'a + je ne vois pas pourquoi on nous l'a caché car nous avons le droit de savoir

5. Quelques pistes à suivre pour observer les relations entre langue parlée et langue écrite

Les histoires lues avec "les mots du livre".

Les situations de langue parlée soutenue.

Les différents usages de la lecture.

L'écriture difficile de certains manuels scolaires.

Commentaires par Marie-Noëlle Roubaud à partir des notes prises lors de l'intervention

1. Questions transmises par la FCPE

Pour répondre à ces questions, Claire Blanche-Benveniste organise son propos en quatre points.

2. Quelques réponses générales

2.1 *Sur l'impression de "crise de langue"*

Claire Blanche-Benveniste cite des auteurs qui se sont intéressés à la langue française, à son enseignement, à la crise de la langue qui focalise l'angoisse des Français. Par ce bref aperçu historique, elle montre comment, au fil du temps, la langue a perdu son statut d'intouchable et à partir de 1960, celui de langue internationale. Il en ressort que les questions que se posent les enseignants et les parents ne sont pas actuelles.

Autre auteur cité:

HAGEGE, C. (1992). *Le Souffle de la langue: voies et destins des parlers d'Europe*. Paris (Odile Jacob).

2.2 *Sur la différence entre les "usages" de la langue et la "norme" de la langue*

Claire Blanche-Benveniste cite l'ouvrage de Lodge donnant des exemples de dédoublement du vocabulaire comme *bouquin / livre, bouffer / manger*.

2.3 *Sur l'acquisition de la langue maternelle par les enfants*

Claire Blanche-Benveniste s'appuie sur l'ouvrage de Genouvrier apportant de précieux repères sur l'acquisition d'une langue: à 4-5 ans, tous les enfants possèdent la langue, seulement 3% des enfants n'arrivent pas à acquérir la syntaxe et le vocabulaire (Genouvrier a travaillé sur le langage des disphasiques). Les enfants connaissent leur langue maternelle à 6-7 ans (7 ans étant l'âge de raison). A 6-7 ans, l'enfant apprend en quatre mois une langue étrangère; la plus grande capacité mémorielle est à 6 ans (après 6 ans, la mémoire décroît).

3. Examen de quelques exemples

Claire Blanche-Benveniste, par la comparaison des exemples relevés à l'école de Coudoux (3.1) et chez des adultes lettrés (3.2), prouve à son

auditoire que le langage des enfants n'est pas "déficientaire". Ce sont des fautes banales, même si elles sont contre la norme et il faut admettre que l'enfant évolue.

3.1 Exemples relevés à l'école de Coudoux (CP, CM1 et CM2)

Ces exemples concernent:

- le double-marquage du sujet (ex. 1-2)
- l'extraction en *il y a... qui...* (ex. 3)
- l'omission du *ne* de négation (ex. 4-5)
- l'emploi des prépositions (ex. 6)
- les interrogatives (ex. 7-8)
- les pléonasmes (ex. 9)
- le choix de l'article (ex. 10)

3.2 Exemples en français écrit et parlé, pris chez des adultes

Ces exemples concernent:

- le double-marquage du sujet (ex. 11-12-14) ou de l'objet (ex. 13)
- l'omission du *ne* de négation (ex. 15)
- la prononciation des morphèmes (ex. 16)

4. L'adaptation du langage parlé selon les situations

Claire Blanche-Benveniste, par la comparaison des situations de langage spontanées (4.1) et celle de situations de parodies (4.2), montre à son auditoire que donner des modèles linguistiques aux élèves les aide à améliorer leur compétence langagière, allant même jusqu'à l'hypercorrection (ex. 20). Dans l'exemple (23), l'enfant emploie dans le même énoncé des sujets "nous", une conjonction "car" et n'omet pas le "ne" de négation: tous sont des indices d'une "langue du dimanche". Les exemples sont extraits du corpus de Romans (1992) et de corpus de parodies collectés au GARS par les étudiants de Claire Blanche-Benveniste.

5. Quelques pistes à suivre pour observer les relations entre langue parlée et langue écrite

Claire Blanche-Benveniste propose aux adultes présents des pistes pour observer les relations entre langue parlée et langue écrite dans des situations diverses mais aussi des pistes pour améliorer la compétence langagière des enfants. Son objectif a été de leur montrer que l'oral est

différent de l'écrit et que: "si on parle bien, on n'écrit pas forcément bien". Elle revient également sur l'orthographe grammaticale en France qui pèse sur la langue écrite de toute personne, quel que soit son âge.

Claire Blanche-Benveniste combat l'idée que la langue est faite pour la communication. Elle affirme que le langage est fait pour penser⁴.

⁴

NA: Cette affirmation sera le titre du colloque donné en son hommage à Paris les 2, 3 et 4 décembre 2010: "Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste".

Compétence linguistique et variétés hautes de la syntaxe¹

Rome (Italie), 1999

Università degli studi di Roma "La Sapienza"²

1. Introduction

Depuis que Chomsky a proposé de fonder la notion de compétence de langage sur des arguments tirés de l'acquisition, linguistes et psycholinguistes manipulent cette notion, soit pour la critiquer soit pour l'adapter à leurs recherches respectives. Je voudrais m'intéresser à un aspect de ces discussions, à partir des arguments de linguistes descriptivistes d'une part et de spécialistes de l'acquisition de la langue écrite d'autre part.

Du côté des linguistes descriptivistes, on a attaqué, à travers cette notion, l'idée d'une compétence homogène, qui s'appliquerait également à tous les phénomènes de la langue, sans les hiérarchiser (J. Miller & R. Weinert, 1998). Postuler qu'il existerait "une" compétence syntaxique, qui rendrait compte de toute la syntaxe d'une langue, c'est présenter la syntaxe de cette langue comme si c'était un grand tout homogène, auquel s'appliquerait une forme de savoir et une seule. Une visée aussi globale ne tient évidemment pas compte des différences constatées chez les locuteurs en tant qu'usagers de la langue. Ces différences dans les usages, mentionnées pour quantité de langues (Bloomfield, 1927, à propos des Menomini), montrent que le savoir de sa propre langue est très assuré dans certains domaines et moins assuré dans d'autres. Il y a d'une part des tournures grammaticales qui ne posent aucun problème aux adultes qui les utilisent et, d'autre part des tournures qui paraissent "difficiles", qui sont mal maîtrisées par l'ensemble des locuteurs, qui provoquent des fautes, et que les "connaisseurs" corrigent constamment chez les "non-connaisseurs". Peut-on tirer argument de ces différents degrés dans les difficultés d'usage pour établir autant de formes de compétences distinctes? Peut-être pas directement. Mais on ne peut pas non plus les négliger, car ce sont de bons indices pour identifier ces phénomènes et

¹ NA: Cette conférence sera publiée en italien en 2001 et deux références seront alors ajoutées dans le manuscrit : celle de Béguelin et celle de Tomasello (2000)
Blanche-Benveniste, C. (2001): Competenze linguistiche e varietà alte della sintassi. In: *Età Evolutiva*, 68, 65-71.

² NA: Cette conférence sera donnée dans le cadre d'un séminaire en l'honneur d'Emilia Ferreiro et d'Ana Teberosky.

pour les situer dans la description linguistique. Par exemple, c'est aux difficultés d'usage qu'on repère qu'une tournure qu'on croyait vivante est devenue archaïque, ou bien que l'une se cantonne à un stéréotype et qu'une autre au contraire se développe.

L'apport des corpus linguistiques à ce débat est important. Nous avons la possibilité, depuis quelques années, de comparer de grandes masses de données linguistiques, produites par des locuteurs différents dans différentes situations, par écrit comme par oral. Nous pouvons voir quand une tournure est vivante à travers plusieurs types d'usages ou quand elle tend à se restreindre à un seul type d'usage, par exemple au langage de la presse ou au langage littéraire (cf. dans la nouvelle grande grammaire de l'anglais, écrit et oral, publiée par D. Biber et ses collaborateurs en 1999). La différence entre l'oral et l'écrit y joue un grand rôle, mais lorsqu'on examine aussi bien l'oral de conversation que l'oral de débat public et celui d'autres situations contraintes, on voit que cette opposition entre deux types de media doit être nuancée par d'autres facteurs encore plus importants.

Peut-on en tirer des conclusions pour mieux comprendre l'acquisition de la langue écrite par les jeunes enfants? Il me semble que oui. Il me semble qu'on ne peut pas réduire le phénomène à la mise en œuvre d'une seule et unique compétence de langage. On ne peut pas prévoir comment les enfants développent leurs capacités à produire des textes écrits en se fondant uniquement sur la compétence qu'on a pu leur attribuer à partir de leurs productions orales spontanées.

Les "variétés hautes" de la grammaire y jouent un rôle important. C'est là que se manifestent, en particulier, les tendances à ne pas "écrire comme on parle d'habitude" et on peut en distinguer de trois sortes. L'usage de certaines "variétés hautes" peut s'interpréter comme une transposition: on passe de l'usage "ordinaire" à un usage "de prestige", par exemple en passant du *tu* au *vous*, ou en employant les formes d'interrogation les plus normées ou en choisissant un temps narratif qui n'existe pas dans les conversations. C'est ce que j'avais nommé la "langue du dimanche", par analogie avec les vêtements qu'on met le dimanche, distincts de ceux qu'on met "tous les jours". Une autre sorte de "variété haute" peut s'interpréter comme une extension: une tournure, restreinte à quelques emplois presque formulaires dans le langage de conversation, est étendue beaucoup plus largement, avec un lexique plus ouvert; c'est le cas en particulier avec les constructions à participes passés et participes présents, ou avec certaines catégories d'adverbes. Enfin un troisième type peut s'interpréter comme l'usage de deux grammaires différentes, dont l'une, très naturelle, ne demande aucun apprentissage explicite alors que l'autre, très peu naturelle, ne s'apprend que par apprentissage explicite et

souvent avec grandes difficultés. Cette division entre deux grammaires d'accès différents est souvent méconnue, surtout quand elle sépare les fonctionnements d'un mot grammatical qui, en apparence, reste le même. C'est un cas très fréquent pour les relatifs. En français, le relatif a apparemment la même forme *qui* pour dire le sujet, *les hommes qui ont fait cela*, d'une utilisation très facile et très fréquente, et le complément prépositionnel, *les hommes avec qui je travaille*, très rare dans les productions orales et ressenti comme difficile. Quand on y regarde de près, on voit que les deux *qui* suivent des règles grammaticales distinctes. Une différence du même genre, que je prendrai comme exemple, concerne deux usages du pronom *en* en français.

Ces trois sortes de "variétés hautes" sont caractéristiques de la langue écrite littéraire traditionnelle. Les enfants, comme les adultes, les utilisent parfois par oral, dans des situations de parole publique. Elles ne sont propres, par elles-mêmes, ni aux enfants ni aux adultes, ni à l'écrit ni à l'oral.

2. Variétés hautes de la langue du dimanche

En français, dans des situations de prise de parole publique, nous observons que certains adultes transposent automatiquement une partie de leur lexique et de leur grammaire, comme s'ils les "habillaient en dimanche". Ils disent *car* au lieu de *parce que*, *nous* au lieu de *on*, ils utilisent des formes de négation et d'interrogation particulière. Par écrit, la transposition est encore plus régulière et plus soucieuse de bien respecter les normes.

Variétés basses	Variétés hautes
je le demande <i>parce que</i> j'ai le droit de savoir	je le demande <i>car</i> j'ai le droit de savoir
<i>on</i> le demande	<i>nous</i> le demandons
c'était <i>quand</i> j'étais à Paris	c'était <i>lorsque</i> j'étais à Paris
je le vois <i>pas</i>	je <i>ne</i> le vois <i>pas</i>

Prenons l'exemple du "prétérit" français, qu'on appelle le "passé simple". On ne l'entend jamais dans les conversations familières. Mais cela ne signifie pas qu'il est absent de la langue parlée. Certains adultes font des récits oraux au passé simple, généralement lorsqu'il s'agit d'un événement solennel reculé dans le temps:

- (1) nous *partîmes* le lundi matin en avion tout se *passa* bien (1.91 Fernandez)

Les enfants à qui on a lu des livres l'utilisent dès l'âge de trois ans pour leurs récits:

- (2) le prince et la princesse se *marièrent* et ils *eurent* beaucoup d'enfants

C'est une élégance qu'on ne rencontre jamais dans l'oral de conversation, mais qui apparaît chez les adultes dans les prises de parole assez soutenues:

- (8) *toutes les usines* nous appellent et nous donnent l'ordre par fax [...] (S. Henry 44)
- | | |
|--------------------------|------------------------------------|
| <i>toutes les usines</i> | nous appellent |
| et | nous donnent l'ordre par fax [...] |

Il est probable que les enfants n'ont pas appris explicitement le procédé à l'école mais qu'ils l'utilisent spontanément dans ces transpositions. De nombreux indices font penser que ces procédés de transposition font partie, pour eux, de la représentation qu'ils se donnent de la langue écrite.

3. Extension d'une tournure

On a remarqué, dans plusieurs langues, que l'usage des participes détachés en tête des constructions verbales restreint dans l'oral de conversation, alors qu'il est fréquemment utilisé par écrit, aussi bien dans les textes littéraires que dans les textes informatifs.

Free participles [...] are quite untypical of spontaneous spoken English [...] The corresponding Russian constructions are also not used in spoken Russian. [...] In Turkish, a large number of clauses with participles which are translated into English by relative clauses, complement clauses, adverbial clauses and participial clauses as appropriate [...] are a property of written Turkish but not of spontaneous spoken Turkish [...] In some Australian languages, sequences of clauses without tense, aspect or modality, used in semi-planned narratives [...] would not occur in spontaneous conversations (Miller and Weinert 1998: 340-1)

Dans le français parlé des conversations, ces participes passés détachés sont restreints à un petit ensemble lexical de verbes, toujours les mêmes, appartenant à un même domaine sémantique des verbes de "survenance", *arriver, sortir, rentrer, parvenir*:

- (9) *arrivé* chez moi j'ai ouvert la porte (Rog 97,6)
 (10) *sortie* du bureau à six heures elle ne pouvait pas être chez elle à six heures et demi (RES 98,76)
 (11) *parvenue* à domicile elle était ouverte (CZ 9954)

Des participes passés beaucoup plus diversifiés sont fréquemment utilisés, par écrit, en tête d'énoncé, par exemple dans les récits de faits divers où ils permettent de traiter certains événements comme des processus hiérarchiquement secondaires:

- (12) *Soutenue* par sa mère, la jeune femme a continué sa carrière.
 (13) *Heurtée* par un camion-citerne, la voiture a dévié vers la droite.
 (14) *Condamné* à mort la semaine dernière, le dirigeant X a été exécuté hier mardi.

Les processus indiqués par *Soutenue par sa mère* ou *Heurtée par un camion-citerne*, *Condamné à mort*, sont présentés comme des événements considérés comme acquis, déjà connus par une pré-assertion, et syntaxiquement subordonnés aux verbes principaux qui sont au centre de

l'énoncé, *a continué sa carrière, a dévié vers la droite, a été exécuté hier mardi*. Ces événements relatés au moyen des participes passés sont ainsi intégrés dans une grande phrase dominée par un verbe conjugué qui assure le rôle hiérarchiquement supérieur. Les auteurs de la récente grammaire de l'anglais publiée par Longman estiment que ce type de construction correspond à une visée communicative qui reste à l'état de formule un peu figée dans la langue de conversation et qui s'ouvre vers une plus grande variété lexicale dans les registres plus élevés:

Verbless clauses in the written register typically mark information as communicatively less important, while in conversation they are limited to formulaic expressions (Biber and alii, 1999: 201)

Les enfants français utilisent ces participes détachés dans leurs récits écrits, souvent avec les verbes les plus usuels comme *arriver*, mais aussi avec un plus grand choix lexical, en prenant par exemple *étonné, rassurée*:

- (15) *arrivé en camargue* on est allé à une réserve de chevaux
(*Arrivé en Camargue*, on est allé à une réserve de chevaux.)
- (16) mais *arrivé au volcan* il fallé monté sur de gros cailloux
(Mais, *arrivé au volcan*, il fallait monter sur de gros cailloux.)
- (17) *ettoné* Camille s'avança vers la lueur
(*Etonné*, Camille s'avança vers la lueur.)
- (18) *rassuré*, Boucle d'Or commençat à mangé
(*Rassurée*, Boucle d'Or commença à manger.)

Le procédé n'est certainement pas acquis dans un très jeune âge, au même titre que des formes verbales plus fondamentales. Son utilisation correspond à ce que Tomasello appelle "un apprentissage par imitation culturelle" (cultural imitate learning).

4. Grammaire première et grammaire seconde

On a souvent évoqué l'idée qu'il y aurait deux grammaires différentes, l'une pour la langue écrite et l'autre pour la langue parlée. Si l'on prend la notion de "grammaire", et en particulier de "syntaxe grammaticale" au sens strict, l'idée n'est pas défendable pour la langue française: on trouve par écrit et par oral les mêmes structures d'énoncés, les mêmes types de syntagmes et les mêmes règles. Mais il existe dans la langue contemporaine des grammaires différentes dont la limite transcende les différences entre écrit et oral. C'est en particulier ce qui se passe quand une tournure archaïque, maintenue par l'enseignement scolaire, est en concurrence dans le même domaine avec une tournure plus vivante. Il arrive même que la limite divise les usages d'un même mot grammatical, comme je vais essayer de le montrer pour les pronoms français *qui* et *en*.

Sous la même apparence d'un mot grammatical unique se cachent en fait deux fonctionnements grammaticaux différents, qui semblent faire appel à deux formes différentes de compétence, l'une qui s'exerce facilement et

l'autre non. Tous les pédagogues connaissent le problème posé par les pronoms relatifs. Les grammairiens les présentent généralement comme un tout. En français, comme pour les autres langues romanes, on donne un tableau des formes réparties selon les fonctions:

sujet	complément non-prépositionnel	complément prépositionnel	cas particulier de la préposition <i>de</i>
<i>qui</i>	<i>que</i>	prép.+ <i>qui</i>	<i>dont</i>
l'homme <i>qui</i> vient	l'homme <i>que</i> je vois	l'homme chez <i>qui</i> il va	l'homme <i>dont</i> il se plaint

Mais ce tableau global est illusoire. Chacun sait que les deux premiers pronoms *qui* et *que* sont faciles à utiliser alors que les emplois prépositionnels, *chez qui* et *dont* sont très difficiles à acquérir:

Il est bien connu que la relativisation des groupes prépositionnels présente une grosse source de difficultés, qui se traduit par une abondance d'erreurs (Béguelin, 2000: 314).

La constatation vaut aussi pour l'anglais, où les emplois avec prépositions ne se rencontrent, disent Biber et ses collaborateurs, que dans les écrits de "careful public writing" (Biber et alii, 1999: 107). On peut montrer (c'est une démonstration un peu technique) que les emplois avec ou sans prépositions ne devraient pas être présentés dans la même rubrique, parce qu'ils obéissent à des règles différentes, au point qu'on peut dire qu'il s'agit de deux grammaires différentes. Il n'est donc pas étonnant qu'ils ne soient pas également accessibles aux jeunes enfants, qui n'utilisent presque jamais ces tournures, même dans leurs écrits les plus appliqués. J'avais proposé de distinguer un niveau de "grammaire première" pour les pronoms du premier type, acquis très jeunes, et un niveau de "grammaire seconde" pour les autres, acquis plus tard et même peut-être jamais totalement acquis (Blanche-Benveniste, 1982). Un exemple me semblait plus facile à expliquer: celui de la syntaxe du pronom *en* du français, tel qu'il apparaît dans les deux séries d'exemples suivants:

- (19) j'en prends quatre
- (20) je lui en donne quelques-uns
- (21) il en reste beaucoup

- (22) j'en aime le goût
- (23) le prix en a augmenté
- (24) la cheminée en est penchée

On peut décrire les deux séries ensemble, en disant que le pronom *en* marque dans tous les cas la même opération cognitive. Dans la première série (19-21), "*j'en prends quatre, je lui en donne quelques-uns, il en reste beaucoup*", les "quantifieurs" *quatre, quelques-uns* et *beaucoup* sont les

parties prélevées sur un ensemble de référence indiqué par *en*, qui peut représenter des livres, des cerises ou des amis:

(25) de cet ensemble de cerises, je prends une quantité de quatre unités

On peut l'appeler "*en* de quantification". Dans la deuxième série (22-24), *le goût*, *le prix*, *la cheminée* seraient également les parties d'un tout évoqué par *en*. Ainsi présentée, la description est unifiante et il semble que ce soit dans les deux cas le même phénomène syntaxique.

Mais c'est pourtant bien différent dans la conduite des usagers francophones adultes, tout comme dans l'acquisition qu'en font les enfants. Le *en* de la première série d'exemples semble être maîtrisé oralement très tôt, aussitôt que les quantifieurs comme *quatre*, *quelques-uns* ou *beaucoup* apparaissent. On n'a jamais signalé, à ma connaissance, qu'aucun enfant ait produit une séquence non-grammaticale où manquerait ce *en* indispensable, du genre:

(26) *je prends quatre

(27) *je lui donne quelques uns

(28) *il reste beaucoup

En revanche, le *en* de la deuxième série, très difficile à manipuler, demande tout un apprentissage explicite et provoque quantité de fautes. Il est presque impensable d'imaginer qu'un enfant de six ans puisse dire naturellement dans la conversation *j'en aime le goût* ou *la cheminée en est penchée*. Et si cela se produisait, il est probable que les adultes sursauteraient en l'entendant. L'idée que je cherchais à développer en parlant de grammaires "première" et "seconde", c'est que ces deux *en* devaient occuper une place distincte dans la description linguistique elle-même et être référés à deux types de compétence différents.

Première différence: dans la première série, le *en* de quantification est grammaticalement indispensable pour toute opération de quantification sur un complément. Il ne l'est pas dans la deuxième, d'où on peut très facilement le supprimer, comme on le fait habituellement dans l'usage de conversation:

(29) j'en aime le goût / j'aime le goût

(30) le prix en a augmenté / le prix a augmenté

(31) la cheminée en est penchée / la cheminée est penchée

Autre différence: le *en* de quantification fait référence très librement à n'importe quel item, animé ou non, humain ou non

(32) de ces amis, de ces livres, de ces chevaux, de ces souvenirs, il en reste beaucoup

Alors que l'autre exige des référents non-humains:

(33) de ce livre, j'en connais l'auteur

(34) *de cet homme, j'en connais la sœur

Le premier *en* est un outil indispensable de la quantification nominale en français et il s'applique à toutes sortes de contenus. L'autre marque facultativement une relation d'appartenance limitée à du non-humain. Les différences dans l'ordre grammatical, sémantique et cognitif expliquent qu'il puisse y avoir une très grande différence dans l'ordre de l'acquisition: je n'ai jamais rencontré aucun exemple de ce deuxième *en* chez les enfants, ni dans les productions orales, ni dans les productions écrites, ni même dans aucune situation de parodie.

5. Conclusion

Un mouvement semble se dessiner, depuis quelques années, pour chercher à définir diverses formes de compétence de langage, qui rendraient compte d'une assez grande diversité dans les formes de l'acquisition. Miller et Weinert (1998), pour faire la critique de la notion globalisante de "compétence", ont fabriqué le joli mot de "magma-syntaxe". Quand on met sur le même plan des constructions très familières et d'autres qui sont à peine connues par les locuteurs de la langue, on fait, disent-ils, de la magma-syntaxe:

It is our assertion that generative grammar, considered globally, deals with magma-syntax [...] which is not the syntax of any particular speaker of English or of any particular genre of current English or even of the English of any particular period, but the set of every syntactic construction that has been recorded in written (and spoken) English since 1800, or 1600, depending of the grammar (377).

En combattant cette notion de "magma-syntaxe", Miller et Weinert cherchent à distinguer, en premier lieu, une compétence du parler "spontané" et une autre compétence pour l'écrit soigné. En partant d'un tout autre point de vue, Tomasello accumule les arguments pour montrer que la compétence des enfants ne peut pas être posée comme équivalente à celle des adultes et qu'elle ne peut pas non plus être posée comme homogène dans tous les domaines grammaticaux. Elle semble par exemple être différente pour le nom et pour le verbe, qui, dans plusieurs langues, seraient acquis à des vitesses différentes et selon des modalités différentes. D'un autre point de vue encore, les linguistes qui travaillent actuellement sur de grands corpus de langue écrite et de langue parlée sont tous amenés à diviser la notion de compétence, par exemple, comme le font Biber et ses collaborateurs, selon au moins quatre "registres": celui de la conversation, celui de la presse, celui de la littérature et celui des productions didactiques.

Il est frappant de voir que les enfants connaissent, sans que cela leur ait été enseigné explicitement, certaines caractéristiques des "variétés hautes" de leur langue, qui ne figurent pas dans la conversation, mais qu'ils recherchent pour leur expression écrite. Ils semblent saisir très tôt les

transpositions (comme pour le passé simple du français), et un peu plus tard les extensions (comme l'usage des participes en tête d'énoncé). En revanche, les phénomènes de grammaire seconde (les relatifs prépositionnels, l'emploi du *en* "d'appartenance") leur restent longtemps étrangers. L'étude des "variétés hautes" de la grammaire devrait aider à mieux comprendre ce qu'ils recherchent et à mieux y répondre.

Bibliographie

- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000): De la Phrase aux énoncés: grammaire scolaire et description linguistique. Bruxelles (DeBoeck/Duculot).
- Biber, D. (1994): Dimensions of Register Variation. A Cross-linguistic Comparison. Cambridge (Cambridge University Press).
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999): Longman Grammar of Spoken and Written English. London (Longman).
- Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.
- (1990): Grammaire première et grammaire seconde: l'exemple de *en*. In: Recherches sur le français parlé, 10, 51-73.
- (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris (Ophrys).
- Bloomfield, L. (1927): Literate and illiterate Speech. In: American Speech, Vol.2, 10, 432-441.
- Chomsky, N. (1986): Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York (Praeger).
- Combettes, B. (1998): Les constructions détachées en français. Paris (Ophrys).
- Ferreiro, E. (1988): L'écriture avant la lettre. In: H. Sinclair (éd.): La production de notations chez le jeune enfant. Paris (PUF).
- Miller, J. & Weinert, R. (1998): Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse. Oxford (Oxford University Press).
- Paret, M.-C. (1991): La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Montréal (Université de Montréal).
- Tomasello, M. (2000): Do children have adult syntactic competence? In: Cognition, 74, 209-253.

Parodies: quand les enfants font l'expérience du langage des adultes

Le Mans (France), 22 janvier 2002

IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)¹

1. Introduction

Je suis très heureuse de cette invitation, qui propose une rencontre à propos du langage, entre universitaires et enseignants, comme on en fait peu actuellement, alors que les universitaires et peut-être spécialement les linguistes, devraient être au service des enseignants. J'ai été invitée en grande partie à cause d'un article que j'ai écrit en 1998 dans le numéro 17 de la revue *Repères*, dans lequel je décrivais des expériences auxquelles j'avais participé, qui mettaient en scène des enfants dans des situations de parodies de langage. J'utilisais ce que j'avais observé dans ces situations de parodies pour parler de la notion de *compétence de langage*: pour savoir de quoi les enfants sont capables en matière de langage, il me semblait que ces situations de parodie apportaient beaucoup plus d'information que les situations de "parole spontanée" qu'on avait souvent utilisées. Une fois l'article publié, j'en avais très peu entendu parler; j'ai su que certains psycholinguistes français m'avaient reproché de confondre production et reproduction de langage et de ne pas du tout répondre à ce qu'ils attendaient d'un linguiste. Mais j'ai surtout eu l'impression qu'il n'avait pas intéressé beaucoup de gens.

Voici qu'il me vaut cette invitation au Mans, pour laquelle on me demande de parler de la langue orale et de l'enseignement. J'en suis heureuse et un peu gênée; je crains de nouveaux malentendus. Précisons que je ne suis pas un pédagogue, que je n'ai pas de méthodes d'enseignement à proposer. Mais je suis persuadée que nous devrions tous bénéficier de rencontres comme celle-ci, si nous savons poser les problèmes correctement. Les enseignants pourraient transmettre aux linguistes des trésors d'observations sur le développement du langage, qu'ils sont les seuls à pouvoir faire; les linguistes pourraient prendre le temps de faire des analyses et de communiquer quelques interprétations qui seraient utiles pour l'enseignement.

¹ NA: Des transparents avec les exemples permettaient aux auditeurs de suivre la conférence.

On m'a fait parvenir cinq questions:

- 1) Pourquoi l'école a-t-elle des difficultés à imaginer un enseignement de la langue orale?
- 2) Ces difficultés sont-elles propres à la France?
- 3) Quels liens peut-on faire entre la recherche linguistique et les rapports entre les enfants et la langue orale?
- 4) Comment interpréter le schéma de Jakobson sur la communication?
- 5) Comment renforcer les liens entre l'Université et les pratiques de terrain?

Je vais tenter d'y répondre en partie, à travers cette question de la parodie. Auparavant, je présenterai rapidement quelques-unes des orientations de recherche dont je me suis occupée. Je rappellerai à grands traits ce qu'on sait de la confrontation entre langue écrite et langue parlée; ce qu'on sait du "don de parole" qu'ont tous les enfants; ce qu'on sait des "fautes"; comment la langue parlée s'observe à travers des situations différentes de prise de parole qui la font varier énormément; et je donnerai des exemples commentés de plusieurs sortes de "parodies".

2. L'expérience de linguiste

Pendant longtemps, la linguistique s'est occupée de la langue parlée seulement quand il s'agissait de langues sans écritures: grandes enquêtes dans les langues Indiennes d'Amérique, en Afrique, en Océanie, etc., ou, en France, pour les dialectes et les patois, recueillis avant leur disparition dans de grands "Atlas Linguistiques"; ou encore pour étudier l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. L'invention du magnétophone portatif, dans les années 1930, a permis de mieux contrôler cette linguistique qu'on appelle "de terrain".

Pour les langues d'Europe dotées d'un long passé d'écriture, comme le français, on s'intéressait surtout à la langue écrite, et on avait tendance à considérer que la *langue parlée* était synonyme de *langue fautive*, mal construite. Du reste, on a pu montrer que tous les usagers qui savent écrire ont tendance à se représenter la langue uniquement à travers la langue écrite. En France, beaucoup de gens sont persuadés qu'ils parlent avec des s de pluriel et des e de féminin, en mettant des points et des virgules, et certains enfants disent qu'ils parlent avec des fautes d'orthographe et beaucoup d'instituteurs pensent que les jeunes enfants ne font aucune liaison en parlant. L'expérience montre que, en raison de ce prisme de la langue écrite, il n'est pas facile de représenter objectivement la langue parlée.

Un grand changement a été apporté dans ce domaine par une notion qu'on désigne de multiples façons, système, compétence langagière, capacité de langage, don de parole, etc. Il s'agit de constater que tous les locuteurs d'une langue, même ceux qui parlent avec des fautes, montrent par leur manipulation de la langue maternelle qu'ils ont une connaissance implicite de ses mécanismes les plus délicats. J'en donnerai des exemples en proposant de distinguer ce don de parole et la capacité à faire ou ne pas faire des fautes en parlant.

Les linguistes s'intéressent depuis quelques années à la langue parlée dans le monde entier et en font de grandes collectes, compilées sous le nom de corpus. C'est pour l'anglais que ces corpus sont les plus importants², mais il en existe de très développés aussi pour le français, l'espagnol, le portugais, l'italien, le néerlandais, l'allemand, et toutes les langues scandinaves. Tous ces corpus comportent les enregistrements sonores et les transcriptions.

Je m'étais intéressée à la langue écrite: par exemple à l'histoire et au fonctionnement de l'orthographe du français³, à la lecture des manuscrits anciens, à l'histoire du développement de la langue, à l'acquisition de l'écrit par les enfants, aux difficultés de lecture. Mais j'ai toujours été intéressée surtout par les relations entre la langue parlée et la langue écrite, et par la nécessité de décrire les deux conjointement. Nous avons été parmi les premiers, à l'Université de Provence, à créer un grand corpus de français parlé, qui nous sert de point de référence pour faire des comparaisons de toutes sortes. Nous avons monté des projets communs avec des collègues d'autres langues romanes, espagnol, portugais et italien, pour mieux comprendre les phénomènes propres à chacune de nos langues ou communes à la famille des langues romanes. Des collègues spécialisées dans l'acquisition du langage par les enfants m'ont souvent demandé des collaborations; mais je dois avouer que ces collaborations se sont surtout développées hors de France⁴.

3. Oral et écrit

On sait qu'il existe des cultures orales capables de conserver et transmettre pendant des siècles des littératures très élaborées: épopées du domaine bantou, par exemple. Oral n'équivaut pas à non littéraire. Les enfants peuvent avoir accès à des expériences littéraires en dehors de la lecture et de l'écriture.

² B.N.C., British National Corpus.

³ Avec André Chervel (1984): *L'Orthographe*. Paris (Maspéro, édition 1978 augmentée).

⁴ En 1982 avec Ferreiro et Gomez Palacio, au Mexique; en 1991 avec Orsolino et Pontecorvo, en Italie; en 1993 et 1997 en anglais, aux Pays-Bas; en 1998 et 2000 avec Teberosky, à Barcelone.

Nous ne sommes pas égaux devant la langue écrite: une partie des locuteurs utilisent très peu la langue écrite, ont des difficultés d'orthographe, de rédaction, etc., qui les rendent particulièrement maladroits. Les enfants peuvent produire de très beaux textes oralement alors qu'ils sont bloqués et pauvres par écrit.

Nous ne disons pas les mêmes choses par écrit et par oral. La langue écrite n'est pas un code pour l'oral⁵. Nous ne concevons pas l'information de la même façon par écrit et par oral. Nous n'utilisons pas ces deux vecteurs de la même façon.

Pour beaucoup de locuteurs peu familiers de l'écrit, on écrit avec la langue du dimanche⁶ et pas avec la langue de tous les jours. Nous écrivons en suivant des modèles qui nous ont été enseignés ou que nous avons appris à imiter. Exemple des récits d'accidents, dans la presse écrite et par oral.

Mais nous avons en parlant quantités de modèles différents, ce qui est souvent sous-estimé. Vue par des non-spécialistes, la langue parlée se réduit à la langue spontanée, aussi bien pour les adultes que pour les enfants. Certains instituteurs avec qui nous avons travaillé pensaient que, pour observer le langage des enfants, il fallait les observer dans l'exercice du langage le plus spontané, sans qu'ils s'en aperçoivent, au besoin avec des micros cachés. Les résultats ont souvent été décevants: lorsqu'ils jouent, les jeunes enfants utilisent leurs corps et leurs cris et ne prennent souvent le langage qu'à des fins de signal, de repère, ou d'information minimale: interjections, refus, acceptations, ordres, agressions et défenses... Pour cela, pas besoin de beaucoup de grammaire: le plus rapide et le plus concis est ce qui convient le mieux. On peut en tirer des conclusions gravement erronées: que ces enfants n'auraient pas encore développé une vraie syntaxe; que leurs énoncés seraient peu construits et qu'ils auraient des déficiences de langage.

Notre idée est qu'il existe des situations de prise de parole bonnes pour l'observation des capacités de langage et d'autres qui le sont moins. Une situation assez désastreuse est celle dans laquelle un adulte s'efforce de faire raconter par un enfant le récit d'une promenade que l'adulte a faite lui aussi. Voici l'exemple d'enfants de cinq ans enregistrés dans une école de Romans (Drôme). Les enfants donnent des bribes d'information, presque au hasard, avec des amorces de phrase non terminées:

- (1) Adulte – qu'est-ce que tu as vu + qu'est-ce que tu as fait
 Enfant – j'ai vu euh + des palmiers+ des serpents
 Adulte – des vrais

⁵ Article sous presse (NA: il sera publié en 2002 sous le titre "La escritura, irreductible a un código", cf. Chapitre 1, manuscrit "L'écriture non réductible au rôle de code").

⁶ Articles sur la langue du dimanche en 1982 et en 1985.

Enfant – non + on a + on est + il a construit

Adulte – et il les a construits avec quoi

Enfant – me rappelle plus

Adulte – en bois c'était en bois

Enfant – avec des pierres + et on a vu + des petits châteaux + on est monté + avec des escaliers (Romans, rapport 54)

Faut-il en déduire qu'ils ne savent pas encore construire une phrase? Ce serait une grave erreur que de conclure à partir de données aussi particulières, purement spontanées. Effet tout aussi désastreux quand l'adulte sollicite l'enfant pour qu'il explique un de ces jeux:

(2) Adulte – qu'est-ce que vous avez préparé pour vos invités + vous préparez quoi des oranges une salade de fruits

Enfant A – oui

Enfant B – oui

Adulte – vous allez leur faire du poisson ou de la viande

Enfant A – poisson

Enfant B – viande

Enfant A – après on met dans le four (Romans, rapport 54)

Les enfants répondent "poisson", "viande", sans article; faut-il en conclure qu'ils ne savent pas utiliser les articles? Évidemment non.

Nous connaissons tous, en tant qu'adultes, des situations dans lesquelles nous développons, en parlant, des discours assez complexes. Nous n'utilisons pas les mêmes procédés que dans la langue écrite. Prenons l'exemple des explications techniques.

(3) tu prends un poste tu l'ouvres tu regardes à l'intérieur il y a un petit circuit imprimé sur lequel il y a des composants (91,3, Puce 12)

(4) donc pour chaque type de matériaux vous avez un type de figure (93,2 Métal)

(5) on appelle ça d'ailleurs un moteur thermique pourquoi + parce que euh il y a un échange de température qui se fait au départ (91,2, Guerrini)

(6) alors ils nous ont dit si ça tient on adopte le système et si ça tient pas bon ben + à ce moment-là vous mettez le système aux oubliettes

(7) le raisin est déversé dans un conquet de réception qui communique avec un appareil qui s'appelle un fouloir-égrappoir qui a pour but de fouler le raisin

(8) il y avait un talus sur lequel marchaient les euclides + les euclides c'est les gros camions qui ont des roues énormes (Nanterre, pp.347-8)

Des adultes utilisent différents procédés, selon le type d'explication à fournir:

1) Appel fictif à l'interlocuteur pour le faire participer au déroulement de l'explication: *tu prends un poste, vous avez un type de figure, pourquoi?*

- 2) Découpage d'une séquence en plusieurs phases: *tu prends un poste tu l'ouvres...*
- 3) Décomposition des hypothèses en deux parties, positives et négatives: *si ça tient on adopte / si ça tient pas on jette.*
- 4) Utilisation du lexique technique qui est répété pour être expliqué après coup: *marchaient les euclides / les euclides sont...*

Par écrit, une bonne partie de ces procédés paraîtraient lourds, répétitifs, redondants. Ils sont adaptés à un échange d'information par oral.

Dans un discours public, et surtout s'il s'agit d'un sujet grave, les adultes utilisent oralement des indices de langue surveillée, qui vont dans le sens du purisme avec des formes réputées plus élégantes que d'autres. Ils emploient *nous* (à la place de *on*), *car* (à la place de *parce que*), lorsque (pour *quand*), des appositions (ex. 9), des nominalisations (ex. 10), des relatives prépositionnelles (ex. 11):

- (9) *nous les Petits Frères* ce qu'on fait c'est qu'on essaie de suivre la personne âgée en moyenne deux à trois par semaine chez elle (T171, 63)
- (10) il faut faire un *accompagnement* (T184, 629)
- (11) tous les PRP-assurances seront rémunérés à 4,5% *auxquels* va s'ajouter une participation aux bénéfices (T51, 66)

Généralement, ces indices ne sont pas utilisés pendant très longtemps. Mais ils sont très marquants. On rencontre des passés simples (biographie d'un décédé, récit historique, biographie personnelle⁷):

- (12) après notre mariage qui *se déroula* le 14 octobre 1990 nous *partîmes* c'était un samedi (T 161, 2)
- (13) on m'*envoya* un peu à droite et à gauche mon second poste *fut* dans une pièce qui se situait donc à l'aval de mon poste précédent (T 158, 48)

Il est important de connaître un certain nombre de situations de prise de parole qui déclenchent des phénomènes langagiers particuliers. Nous parlons pendant une bonne partie de nos activités avec un oral non spontané, qui entraîne des rituels diversifiés: politesse, prise de parole au nom d'un groupe, parole professionnelle, parole technique, tribunal, assemblées de sociétés avec un droit de parole réglé, conférences internationales, etc.⁸

⁷ Cf. Textes à paraître chez Champion (NA: Ouvrage qui paraîtra en 2002: Choix de textes de français parlé, 36 extraits).

⁸ Voir sur ce point les ouvrages de C. Kerbrat-Orecchioni, en particulier les deux volumes *Les Interactions verbales*, 1990 et 1992, Paris (Colin) et certaines publications du CEDISCOR (Paris-3).

4. Distinguer le don de parole et l'absence de faute

Nous ne tolérons pas de "fautes" par écrit et l'école a pour fonction d'installer des connaissances de l'écrit suffisantes pour en chasser les "fautes" les plus gênantes. Mais qu'en est-il des fautes par oral? Réponse: tous les adultes, même les plus éduqués, ceux qui ont accumulé le plus grand nombre d'années de scolarité, font des fautes dans certaines situations de langage. Une grande partie de ces fautes sont devenues tellement banales que personne ne les perçoit oralement, en particulier pour la négation, l'interrogation, la forme des relatifs, etc.

Il est utile de savoir qu'une grande partie des fautes qu'on croit récentes, et menaçantes pour la défense de la langue française, sont en fait très anciennes. Nous avons un beau témoignage de la façon dont parlait le jeune roi Louis XIII, au début du XVII^{ème} siècle, grâce au journal que tenait son précepteur, Jean Héroard. Le jeune roi sautait régulièrement les *ne* de négation, produisait des subjonctifs parfois bizarres et disait *je m'en rappelle*, comme beaucoup de Français d'aujourd'hui. La tournure en "nous on...", qu'on croit récente, existe depuis longtemps.

Le don de la langue que possède chacun d'entre nous, et que possèdent tous les enfants, est une capacité très distincte de celle qui consiste à parler sans faute. On peut en faire la démonstration sur des détails qui semblent minuscules, mais qui sont d'autant plus importants que nous tombons d'accord dessus par millions, sans nous être concertés. C'est une connaissance collective, inconsciente et non apprise explicitement. Prenons le cas de la négation en français:

- (14) je ne *veux pas* partir
- (15) je n'*ai pas* voulu partir
- (16) *veux pas* – *peux pas* – *faut pas*
- (17) ne *pas partir* est une erreur
- (18) ne *pas avoir* voulu partir était une erreur
- (19) non *pas Paul*
- (20) *pas moi!* *pas ça!* *pas à toi*
- (21) quelqu'un de *pas malin*, quelque chose de *pas vilain*
- (22) *pas là*, *pas comme ça*

Le don de parole, c'est que nous savons, souvent depuis l'âge de deux ans, qu'on met *pas* après un verbe conjugué (ex. 14-16) et avant tous les autres mots: infinitifs, noms, pronoms, adjectifs ou adverbes (17-22). La règle normative, qui régit les fautes, c'est qu'on doit mettre *ne* avec *pas*, quand il s'agit d'un verbe. Beaucoup d'enfants sautent le *ne*; aucun n'a jamais inversé la position de *pas* (ou *plus*):

- (23) * j'ai vraiment réalisé *pas*

(24) * je retrouvais mes copines *plus*

Prenons un autre exemple, plus fin:

(25) je n'ai pas vu de tigres sans faute, conforme à la norme

(26) je n'ai pas vu des tigres faute sur *des*, courante et banale

(27) j'ai pas vu des tigres *des*: faute courante – absence de *ne*: faute courante

C'est une faute de mettre "des" après une négation; il faut mettre "de": *je n'ai pas vu de tigres*. Beaucoup d'enfants et d'adultes font la faute. On enseigne à ne pas le faire. Mais, ce qu'on n'enseigne jamais, à ma connaissance, sauf aux étrangers apprenant le français, c'est que cette règle ne vaut pas avec le verbe *être* (ou *devenir, rester*): on doit dire "ce ne sont pas des tigres" et pas "de tigres". Aucun enfant français n'a jamais, semble-t-il, produit cette erreur; mais il peut évidemment faire deux fautes sur *c'est/ce sont* et *ne* ou absence de *ne*:

(28) ce ne sont pas des tigres sans faute, conforme à la norme

(29) ce sont pas des tigres absence de *ne*, faute courante

(30) c'est pas des tigres absence de *ne*, faute banale ;
absence d'accord, faute banale

(31) *ce ne sont pas de tigres *de*: jamais produit par un francophone, ni enfant ni adulte
« non-grammatical », au sens moderne

Le don de parole peut s'exercer avec ou sans faute. Apprendre les différentes situations de langage auxquelles un adulte est confronté n'est pas la même opération que s'appliquer à ne pas faire de faute. Ce sont des plans différents.

5. Les parodies

Les enfants pratiquent d'eux-mêmes les parodies de langage, quand ils jouent au commerçant ou au docteur. Mais ils n'emploient pas nécessairement un langage d'adultes et ce n'est pas forcément vécu comme une initiation à la vie d'adulte.

La situation de parodie a beaucoup d'avantages:

- 1) Elle permet aux enfants de ne pas être responsables du sujet traité. S'ils jouent à parodier le bulletin de météo de la télévision, ils n'ont pas à inventer le sujet; il leur suffit d'observer et de mémoriser. Leur attention est libre de se fixer plus particulièrement sur le langage.
- 2) Elle permet d'entrer dans la vie adulte et de jouer le rôle d'une sorte de rite initiatique. Jouer à être une dame riche, c'est entrer dans l'univers de la dame riche et prendre symboliquement une part de son pouvoir. Nous avons fait une expérience avec des adolescents dans un quartier réputé "difficile", en leur demandant de jouer à être le patron du

supermarché, l'architecte qui avait fait une erreur d'appréciation dans la construction du bâtiment, l'avocat qui menaçait de poursuivre en justice et le journaliste qui enquêtait. Les adolescents ont visiblement cherché à prendre ces rôles très au sérieux.

- 3) La parodie qui mise sur des personnages de prestige permet de montrer des compétences linguistiques qu'on ne pourrait pas exhiber facilement sans cela.

Voyons quelques résultats.

a) Première expérience avec les enfants de cinq ans, dans les écoles maternelles de Romans⁹, l'autoportrait. L'instituteur a fait oralement son autoportrait, en 14 secondes; il a demandé aux enfants de suivre ce modèle en l'appliquant à eux-mêmes, debout devant le micro. Ce sont les mêmes enfants qui parlaient à peine quand on leur demandait un récit de promenade:

- (32) Enfant A – j'ai cinq ans + j'habite j'habite aux Églantier

Adulte – mon papa

Enfant A – mon papa + il travaille aux poules et ma mère elle fait le ménage + j'ai un grand frère un grand frère qui s'appelle K. et un un un grand frère qui s'appelle F.

Adulte – c'est tout + parle-moi de tes cheveux

Enfant A – mes cheveux ils sont noirs et mes yeux ils sont noirs

Adulte – comment es-tu habillée

Enfant A – ma robe elle est noir et blanc et marron et mes sandales ils sont blancs et mes collants ils sont bleus mon tricot il est vert

b) Deuxième expérience: le trajet pour venir à l'école. Nous avons utilisé le verbe "longer". Presque tous les enfants l'ont repris:

- (33) Enfant – pour aller à la Bibliothèque des Poussins + on sort de l'école + on traverse la première rue c'est l'Allée des Tilleuls + on marche tout droit + à l- à à droite il y a le le bâtiment des Charmilles et on euh + entre les + à ma gauche je passe entre les décorations de bois et je descends les petites marches + à ma gauche il y a l'école primaire Paul Langevin module deux + je marche tout droit après à ma droite il y a le Centre Social et il y a + et on traverse la troisième route et on lon- on marche le + on marche sur le + on longe la barrière du du de la crèche + il y a la police le bureau de la police municipale [...]

c) Troisième expérience: parodies d'enfants de 9 et 11 ans

Parodie de journal télévisé avec des enfants de 11 ans:

- (34) Enfant – passons aux faits-divers la nappe de pétrole s'approche de la Vendée + d'ici samedi la nappe de pétrole aura touché la côte + un appel aux bénévoles pour une opération de sauvetage des oiseaux + nous avons peur pour la survie des animaux et nous encourageons les pompiers à enlever vite le pétrole pour que d'ici samedi le pétrole ne tue pas la côte + parlons de la grève la grève des avitailleurs se poursuit (enfants de 11 ans, reproduit dans T 37,59).

⁹ Cf. Blanche-Benveniste et Pallaud, 2001.

Parodie d'un "Directeur d'aéroport" par une enfant de 9 ans. Le directeur distribue des médailles et des millions, et utilise une tournure sophistiquée de coordination des sujets *ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons*:

- (35) Enfant – le Boeing 707 sera retardé de 10 minutes 50 secondes + nous vous remercions de votre + comment ça s'appelle + de votre aide pour avoir fait parvenir notre Boeing + la dirigeance de Air France vous donnera quatre médailles or argent bronze métal + ma secrétaire viendra vous les apporter avec la Caravelle 814 + si vous n'êtes pas satisfaits des médailles nous vous donnerons 3 000 599 francs + l'aéroport sera fermé dimanche lundi mardi + le Ministère des Finances vous donnera un passeport pour aller en Nouvelle Calédonie et à Nouméa + ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons (GARS, Péd.,1981, reproduit dans Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987)

Le vocabulaire est très précis, par exemple *l'appel aux bénévoles* (ex. 34), *la grève des aviateurs* (ex. 34), même si parfois c'est visiblement pris à contresens, comme *les avions bouchés* (ex. 36):

- (36) Enfant – euh dans tous les + dans tous les va- dans tous les avions la presque tous les avions les aviateurs ont fait une grève ça fait que les avions sont sont sont bouchés (GARS, Péd.,1981, reproduit dans Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987)

La demande de vocabulaire adapté est toujours très forte, même si c'est en créant des néologismes, comme la *dirigeance* de Air France (ex. 35).

La parodie permet de prendre des distances pour jouer sur les interdits de vocabulaire, en les faisant endosser par d'autres personnages que le locuteur lui-même, comme le font les petites filles qui jouent aux "dames snobs", avec le mot "à poil":

- Enfant A – hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille
 Enfant B – oui je connais j'y suis déjà allée
 Enfant A – bon ah oui et que je vous raconte + horrible + voilà affreux c'est abominable cette façon de se tenir nous sommes arrivés sur l'île oh mais c'est infect ça doit être malpropre des gens comme ça quelle horreur
 Enfant B – ah oui
 Enfant A – devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinez jamais nous mettre tout nus
 Enfant B – à poil je crois que c'est ça
 Enfant A – exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions
 (enfants de 9 et 11 ans, reproduit dans Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 257¹⁰)

L'attitude envers les formes grammaticales est, la plupart du temps, moins assurée. Les petites filles de 10 ans qui font parler le journaliste de télévision accumulent les formes d'interrogation par post-position du sujet *auriez-vous, votre blessure vous fait-elle souffrir* (ex. 37), en mettant parfois trop, *combien je vous dois-je* (ex. 38):

- (37) Enfant A – auriez-vous en tant que spécialiste quelques conseils de sécurité à donner éventuellement

¹⁰ NA: Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).

Enfant B – votre blessure vous fait-elle encore mal (enfants de 9 à 11 ans, Gars, Spataro 1996)

(38) Enfant – combien je vous dois-je + je vous fais un chèque (Gars, Morillo 25, 2)

Mais cet excès même montre que le procédé est parfaitement identifié et qu'il joue comme un indice de prestige attribué à un personnage de grand prestige, le médecin interrogé par un journaliste lors du journal télévisé.

Une enquête sur le passé simple chez les enfants de 10-11 ans¹¹ a montré qu'ils aimeraient l'employer oralement, dans des circonstances qui s'y prêteraient. Les formes ne sont pas toujours assurées: *je tombais, tomba, tombis?* Mais l'emploi en est fort bien compris:

(39) Enfant – si je dis en parlant d'un homme + il passe + j'ai l'impression de connaître ce personnage + si je dis + il passa + alors c'est un inconnu il n'est pas de mon temps (corpus Pazéry)

La parodie fait sortir des connaissances sur la langue qu'on ne pourrait pas obtenir facilement dans une observation spontanée du langage, et sans doute difficilement dans des conditions d'exercice scolaire. Elle ne mène pas directement à la maîtrise normative de la langue, sans les fautes que l'école doit pourchasser. Mais, indirectement, elle favorise une bonne adaptation de l'outil à l'usage qui en est fait, donc, éventuellement, à une bonne adaptation normative.

6. Conclusion

Ai-je répondu aux questions qui m'étaient posées?

1) Pourquoi l'école a-t-elle des difficultés à imaginer un enseignement de la langue orale?

Il me semble que c'est lié à la nécessité de définir des modèles. Si l'on tombait d'accord sur quelques modèles d'arrivée, on pourrait sans doute envisager, par la parodie ou par d'autres procédés, d'atteindre ces modèles.

Si l'on prend pour objectif la spontanéité, je crois qu'on arrive à des résultats pauvres.

Si l'on se fixe pour objectif d'observer le langage oral dans la classe, c'est très long et très difficile à faire sérieusement, et il n'est pas certain que cela soit directement utilisable pour les enfants.

¹¹ Pazéry, N. (1988): Les enfants de l'école primaire et le passé simple. In: Recherches Sur le Français Parlé, 8, 137-148.

2) Ces difficultés sont-elles propres à la France?

Peut-être. On est gêné en France pour enseigner même une prononciation normative. On a cultivé l'idée de la spontanéité et de l'identité des enfants, ce qui est incompatible avec la notion de modèle.

3) Quels liens peut-on faire entre la recherche linguistique et les rapports entre les enfants et la langue orale?

La recherche linguistique est très avide de toutes les observations qu'on peut faire sur la conduite des enfants devant les diverses variétés de la langue orale. Les liens pourraient être, par exemple, entre des observateurs sur le terrain et des collectionneurs de l'autre, qui permettraient de faire des comparaisons et des évaluations.

4) Comment interpréter le schéma de Jakobson sur la communication?

Un des schémas de Jakobson présentait la communication par le langage sous une forme très simplifiée, inspirée des théories de l'information des années 1950:

émetteur – message/code – *** bruits *** code/message - destinataire

Depuis, on a apporté des raffinements. La langue n'est pas un code neutre par rapport aux messages; les différents poids pragmatiques s'exercent dessus. La langue véhicule d'autres éléments que de l'information. On ne parle pas seulement pour communiquer. La communication réussie n'est qu'un cas particulier de communications à moitié réussies, etc.

La langue, pour l'enfant, est une manière de choisir son mode d'existence, comme on le voit par le choix qu'il fait, à certains âges, de son accent, de son vocabulaire ou de ses possibilités parodiques.

5) Comment renforcer les liens entre l'Université et les pratiques de terrain?

Tout dépend des objectifs.

Bibliographie

NA: Cette bibliographie a été établie à la demande du responsable de l'intervention par Claire Blanche-Benveniste.

En la lui envoyant, Claire Blanche-Benveniste écrit:

Madame,

Comme vous me l'avez demandé, j'ai essayé de rassembler quelques titres d'articles dans lesquels j'ai un peu réfléchi sur la pédagogie.

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: *Recherche*, 2.14.01.

Blanche-Benveniste, C. (1980): La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique tout court. In: *Le français aujourd'hui*, 48, 33-39.

— (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.

— (1985): La langue du dimanche. In: *Reflét*, 14, 42-43.

Blanche-Benveniste, C., Dufau, M. & Lagae, V. (1988): Une enquête sur la conjugaison du passé simple. In: *Reflét*, 23, 12-13.

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.

Blanche-Benveniste, C. (1991): Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. In: *Langue française 89: L'oral dans l'écrit*, 52-71.

— (1991): Le citazioni nell'orale e nello scritto. In: Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (eds): *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze (La Nuova Italia), 259-273.

— (1993): Le portrait de mon papa a les cheveux chauves. In: *Le français dans le monde*, n° spécial février-mars 1993, Des pratiques de l'écrit, 10-19.

— (1993): Faire des phrases. In: *Le français aujourd'hui 101: Norme(s) et pratiques de l'oral*, 7-15.

— (1993): The Construct of Oral and Written Language. In: Verhoeven, L & Van't Rood, R. (eds): *Attaining Functional Literacy: A Cross-cultural perspective. From Literacy research to Action Plans. Proceedings of an International conference held in Tilburg, The Netherlands, 1991*. The Hague (Tilburg University), 60-74.

— (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte* (n° spécial de LINX), 343-352.

— (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona (Gedisa editorial/coll. Lea).

— (1998): Langue parlée, genres et parodies. In: *Repères*, 17, L'oral pour apprendre, 9-19.

— (2000): Dificultades sintácticas y lectura. In: *Fundación Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, Madrid, 89, 39-50.

Blanche-Benveniste, C. & Pallaud, B. (2001): Le recueil d'énoncés d'enfants: enregistrements et transcription. In: *Recherches sur le français parlé*, 16, 11-37.

Les liens entre l'oral et l'écrit à l'école primaire¹

Clermont-Ferrand (France), 19 novembre 2008

IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)

1. Introduction

Le titre propose une question centrale. Il y a quelques années, on l'aurait posée en indiquant un sens de transfert, du genre "le passage de l'oral à l'écrit à l'école primaire". Le titre d'aujourd'hui est plus prudent. Il évite l'idée que les enfants devraient traduire leur oral en écrit, en se servant de la notion de "code". Beaucoup de critiques ont été faites et peuvent encore être faites à cette conception de la langue comme code.

Quels titres ai-je à parler de cette question ? En apparence très peu par l'expérience directe. Je n'ai jamais enseigné dans le primaire. Je n'ai pas enseigné dans les IUFM. Beaucoup par l'expérience indirecte: travail avec les enseignants, pour la maternelle, le primaire et le collège. Travail avec des psycholinguistes spécialistes de l'acquisition de l'écrit: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, des groupes à Rome, à Tel Aviv, à Paris. L'écriture du *Petit Chaperon Rouge* à travers plusieurs langues. Une étude sur l'orthographe, menée avec Chervel. Un intérêt central pour la relation entre oral et écrit en français et dans d'autres langues. Des expérimentations faites, par l'intermédiaire d'enseignants, en dernières classes de maternelles (à Romans, avec M. Gibier), dans le primaire (avec Pazery, Roubaud, Caddéo, Cappeau, Sabio) et dans des classes d'enseignement technique (à la Cabucelle). Observations chez les adultes, dans plusieurs langues et dans plusieurs pays; l'organisation d'un grand corpus de français parlé à Aix. Des études de syntaxe, de prosodie, de morphologie.

Je procéderai en trois temps. Le rappel de quelques grandes convictions, construites au cours de ces expériences. Ensuite, ce que nous avons appris avec le procédé des parodies. Enfin, des exemples précis avec le rappel de quelques difficultés techniques et la suggestion de quelques modèles.

2. L'opposition entre oral et écrit

L'opposition trop simple entre oral et écrit brouille les cartes. D'une part certains pensent que l'écriture est une simple transposition de l'oral. D'autre part, nous sommes habitués à interpréter oral comme spontané et

¹ NA: Ce manuscrit comprend des notes que nous avons reliées en suivant le plan proposé par Claire Blanche-Benveniste et distribué à l'auditoire.

écrit comme élaboré. L'approche doit être raffinée et doit tenir compte de plusieurs sortes d'écrit, plusieurs sortes d'oral.

Il ne s'agit pas seulement de mêmes contenus avec des habillages différents; la langue du dimanche; le langage de cérémonie; le dressage au beau langage en Afrique dans des traditions sans écriture: savoir reproduire le contenu, savoir parler sans hésiter; accéder au beau langage, fait de figures d'allitérations, d'inversions grammaticales et de quelques procédés de rhétorique. "Les contes servent aux enfants à maîtriser la parole" (Suzy Platiel, 1993). Constance de la notion de langue du dimanche, avec certains degrés d'artifice par rapport à la langue de tous les jours.

Un exemple observé chez les enfants migrants de familles chinoises en France, par Saillard et Boutet (2008):

La langue locale, qu'on estime être une variété basse, est le *wenzhouhua*; les familles estiment qu'elle est apprise naturellement. La langue *putonghua* représente la variété haute, seule langue officielle de la scolarisation, seul vecteur d'apprentissage des compétences écrites, le *putonghua* est maîtrisé de plus en plus tôt par les enfants qui y sont exposés dès l'âge préscolaire de par sa diffusion à la télévision. (p. 73)

Témoignage de la rhétorique dans le monde romain:

L'efficacité de la parole publique peut être améliorée dès lors qu'on ne se contente pas de parler (dans le sens où "ça parle") mais que l'on a une pleine et exacte conscience et une maîtrise absolue de ce qu'on est en train de faire (Françoise Desbordes, 1996, 9).

En français contemporain, on a des transpositions automatiques de la variété basse à la variété haute, dans des prises de parole orales. Elles se manifestent au niveau

a) des liaisons: *quand je vais à la mairie / quand je vais-z-à la mairie – en ouvrant les coffres-z-à bagages*

b) des joncteurs: passage de *parce que* à *car*, de *quand* à *lorsque*

c) des pronoms: *on / nous – tu / vous – celui-ci, ce dernier*

d) des modalités:

emploi du *ne* de négation: de *je le connaissais* à *je ne le connaissais presque pas*

question par inversion: *y aurait-il un moyen de terminer cette affaire?*

e) des repères temporels: *autrefois, jadis, naguère...*

f) des repères spatiaux: *au loin, dans le lointain*

g) du lexique: *faire / effectuer / procéder à – donner / faire un don*

h) des nominalisations (surtout dans certains usages professionnels):

arrêter de payer / cessation de paiement

commencer à distribuer / le début de la distribution

payer / procéder au paiement

D'où la difficulté à observer la langue par oral et par écrit. Quels points d'observation?

Il existe par exemple une différence entre la valeur des tournures grammaticales et la bonne connaissance de la morphologie. Exemple sur les passés simples chez des enfants de l'école primaire (Nelly Pazery); les enfants en connaissent la valeur (ex. 1-7) mais hésitent sur la forme (ex. 8-9):

- (1) les prénoms des temps sont à revoir
- (2) je l'emploie de préférence à l'écrit + à l'oral ce n'est pas facile mais à l'écrit ça vient tout seul
- (3) c'est un temps comme les autres qui ne s'emploie pas pareil
- (4) le passé simple est plutôt réservé aux intellectuels à ceux qui l'ont appris mais il n'en est pas question pour une personne qui n'a pas fait d'études et qui dit volontiers à son fils + casse-toi
- (5) à mon avis quand on raconte une histoire de science-fiction très souvent sans le vouloir on a des passés simples pour qu'on croie que quelqu'un a déjà vécu dans ce monde qu'en réalité personne ne connaît
- (6) si je dis en parlant d'un homme + il passe + j'ai l'impression de connaître ce personnage + si je dis + il passa + alors c'est un inconnu il n'est pas de mon temps
- (7) le passé simple quel nom on aurait dû l'appeler le passé dur + ce n'est pas simple c'est dur
- (8) on ne sait jamais s'il faut dire je tomba + ça m'étonnerait que ce soit ça + je tombai + ça doit aller mais ça ne peut pas être je tombis + de plus je trouve qu'il y a un truc complètement idiot c'est nous tombîmes et vous tombâtes
- (9) Formes écrites relevées:
je me réveilla, j'en mangea, j'aterrissa, je sauta; je tombis dans une bassine. Je le vis, le pris, l'enfermis - Nous voyâmes nos amis - Il marcha, il coura - Mes parents connaissèrent un inventeur. Ils s'endormèrent.

Difficulté à évaluer ce que savent les enfants de cette langue. Pour l'écrit, il faut distinguer les compétences graphiques, rhétoriques et culturelles et avoir une connaissance des "genres" (Cf. *Langages*, 2004).

3. La langue orale, la langue écrite

3.1 Langue orale

Dans l'histoire, les témoignages du XVII^{ème} siècle montrent l'importance des discours publics, des prédications, des récitations publiques, des avocats, des théâtres (Comédie Française), des cours de diction, des conversations mondaines, etc.

Actuellement, la langue de référence est celle de la capitale culturelle, avec quantité de réglages fournis par les radios et télévisions. Et l'enseignement?

Il y a peu d'enseignement scolaire de la langue orale normée (Chervel, 2007). On enseigne la prise de parole publique dans quelques grandes écoles, dans des écoles de gestion, dans des cours privés auprès de

professeurs de diction (fréquemment pour les hommes politiques). Les types de problèmes abordés sont: la vitesse du débit, la netteté de l'articulation, la respiration, le nombre et le type de liaisons, la prononciation des noms propres; très peu de notions du temps que prend la parole (unité d'information à la radio: 14 secondes).

Exemple du catalogue des "fautes banales" produites oralement par des adultes, qui a été nécessaire pour pouvoir travailler sur le parler des enfants de cinq ans, avec des enseignants de classes de grande section maternelles (Blanche-Benveniste et al, 1992, 58-71):

Prononciations:

- (10) ils [i] manquaient cruellement de sel (ingénieur Bac +3)
- (11) ils [i] suivaient bien le latin (professeur lettres classiques)
- (12) ils [iz] apprennent leurs notes (professeur de musique)
- (13) quand il y a [kâtja] un travail de recherche (ingénieur biologiste)
- (14) ils ont [izô] gardé un patrimoine génétique qui est [kε] très très riche (ingénieur)
- (15) quelque chose [kεkʹoz] (imprimeur)
- (16) il faut être là [εtla] (médecin)
- (17) immeuble [imœb] (médecin)

Tournures de morphologie et de syntaxe:

- (18) nous avons pu effectuer pour chaque animaux comme une carte d'identité (ingénieur)
- (19) une certaine utilisation de la langue française dans lequel il y a plusieurs paramètres (professeur université)
- (20) des chantiers sur lequel il faisait froid (ingénieur)
- (21) c'est pas nous qui les avons décidés ces intervalles (professeur de musique)
- (22) son fils il ne venait la voir que pour Noël cette femme (professeur)

3.2 Langue écrite

Il existe des modèles scolaires, des modèles littéraires, des modèles journalistiques et des modèles professionnels. Un enseignement de ces modèles est donné dans les écoles de journalisme. On y diffuse des règles de lisibilité. Chervel (2008) a montré le poids considérable de l'orthographe sur l'écriture du français. Est-il possible de penser à une division des tâches?

Dans les tâches d'écriture, il faut dissocier. L'orthographe est confiée provisoirement à un secrétaire (exemple à la Cabucelle); le texte a été produit par un garçon de 16 ans (enseignement professionnel à la Cabucelle) puis les professeurs ont normalisé l'orthographe, la ponctuation et la mise en page (expériences similaires dans Plane, 2005):

Texte original	Texte normalisé
Le premier fois. Que je sui arriver.chaimoi A 218 chemin de St. Marth campagne picon. Bt. C.2.	La première fois que je suis arrivé chez moi, à 218 Chemin de Sainte Marthe, Campagne Picon, Bâtiment C2, j'ai vu le bâtiment

J'ai vus le Bt. Qui avai 5 etage	qui avait cinq étages, je me suis
je me sui dis pas: male.	dit: "Pas mal!"
et cante a la maison nous lavant	Et quant à la maison, nous l'avons
meloirer:	nettoyée:
On a arranguer la lumier	On a arrangé la lumière, on a mis
On a mise la tapisserie	la tapisserie.
[...]	[...]
Enfins chez nous ses pas male	Enfin, chez nous, c'est pas mal.

4. Les parodies

Les procédés de parodies que nous avons mis en place ont montré que les situations de spontanéité ne montrent rien de la compétence linguistique des élèves et qu'il y a tout intérêt à mettre en place des situations de parodie avec certaines conditions de collecte, en prévoyant les éventuelles séances de préparation (cf. Romans, 1992).

Ces situations de parodies permettent la recherche de reproduction de modèles par les enfants. Exemples pris dans *Le français parlé, études grammaticales*, 1990 et dans *Choix de textes* (2002)².

4.1 *Les dames snob*

- (23) Enfant A: hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille [...] devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinerez jamais nous mettre tout nus
 Enfant B: à poil je crois que c'est ça
 Enfant A : exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions
 (Deux filles de 11 ans et 9 ans, Nicole et Nathalie, jouant à être des dames snob au restaurant. *Dames snobs*, 1990 : 253-257).

4.2 *Le journal télévisé*

- (24) Enfant: revenons à l'actualité + les tremblements de terre en Turquie ont lieu lieu en août septembre il y a eu des m- des m- plus de vingt mille morts et des milliers de blessés des familles détruites et beaucoup de dégâts comment vont-ils passer Noël
- (25) Enfant: mesdames mesdemoiselles messieurs bonsoir nous allons voir les prévisions de demain matin alors dans le nord il fera pas beau il fera à Lille beaucoup d'orages avec de la pluie + en Bretagne il fera pas très beau avec des orages et de la pluie + à Paris il fera beaucoup de brouillard
 (Quatre enfants de onze ans, Parodies, *Choix de Textes*, 2002, 35-39).

² NA: Pour l'analyse de ces parodies, nous renvoyons aux manuscrits antérieurs et aux articles indiqués dans ce chapitre.

4.3 *Le médecin*

- (26) Enfant: on va voir ça installez-vous s'il vous plaît + sur le fauteuil euh + je vais vous faire une radio euh zzzzz hum je sais ce que vous avez euh vous avez un petit bout de du coccyx qui s'est un peu déplacé + donc ça vous fait ces douleurs et ça vous lance dans l'omoplate
(Deux filles de onze ans, 2002, *Choix de textes*, 32-34).

5. Suggestions de modèles

5.1 *Oral*

Tant que la culture écrite ne leur est pas devenue familière, les enfants vivent dans l'équivalent d'une culture orale (oralité secondaire, selon W. Ong 1982, voir le bon article de Wikipedia sous Orality).

Le terme *orature* a été introduit pour l'Ouganda par Pio Zirimu en 1973 pour la littérature orale de l'Ouganda. L'UNESCO protège depuis 2001 certaines traditions orales classées dans le patrimoine de l'humanité. Exemple des onze récitations des mêmes textes de des Védas (-1 500), qui a contribué à préserver les textes.

La culture orale implique la mémorisation, les formules facilitant la mémorisation, les rythmes, les allitérations, les répétitions, les tournures de style élevé (cf. l'oral des pièces de théâtre).

5.2 *Écrit*

La "littérature" a été introduite dans les nouveaux programmes du primaire. Mais l'écrit ne s'approprie pas facilement: présence de parenthèses, d'appositions, d'éléments insérés entre le sujet, le verbe et l'objet. Écrire des résumés s'apprend (juristes, dépêches).

Chervel (2007) souligne l'importance de la réflexion sur l'histoire de l'enseignement, par exemple l'histoire de la pédagogie des modèles (chapitre 11) faits par les enseignants, lors de la diffusion encore incomplète de la langue française.

6. Conclusion

Peut-on souhaiter une collaboration entre chercheurs et enseignants du primaire? Oui.

C'est une nécessité de réfléchir sur les pratiques de l'oral et les pratiques de l'écrit, de faire place à la fois à la spontanéité et à la reproduction. Il ne faut pas tout ramener à la "correction".

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte (n° spécial de LINX), 343-352.
- (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona (Gedisa editorial/coll. Lea).
- (1997): Approches de la langue parlée en français. Gap/Paris (Ophrys).
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).
- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992): Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme). Non publié.
- Blanche-Benveniste, C., Rouget, C. & Sabio, F. (2002): Choix de textes de français parlé. Trente-six extraits. Paris (Champion).
- Cappeau, P., & Roubaud, M.-N. (2005): Enseigner les outils de la langue. Paris (Bordas).
- Chervel, A. (2007): Histoire de l'enseignement du français, du XVII^e au XX^e siècle. Paris (Retz).
- (2008): L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin? Paris (Retz).
- Delahaie, J. (2008): Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de français de natifs, de non-natifs et d'enseignants. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Desbordes, F. (1996): La Rhétorique Antique. Paris (Hachette).
- Ferreiro, E. (1985): The relationship between oral and written language: the children viewpoints. In: M. CLARK: *New directions in the study of reading*. Philadelphie (Palmer Press).
- Langages (2004): Les genres de la parole, 153.
- Mélis, L. (2000): Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable. In: *Romanesque*, 25/3, 56-66.
- Ong, W. (1982): *Orality and Literacy*. The technologizing of the word. London & New York (Methuen Press).
- Pazery, N. (1988): Les enfants de l'école primaire et le passé simple. In: *Recherches Sur le Français Parlé*, 8, 137-148.
- Plane, S. (2005): Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté. In : *Langage et société*, 2005/1, 111, 119-158.
- Platiel, S. (1993): L'enfant face au conte. In: *Cahiers de Littérature Orale*, 33, 55-73.
- Saillard, C. & Boutet, J. (2008): Construction des répertoires linguistiques dans la migration Wenzhou (Chine) à Paris. In: *Migrations et plurilinguismes en France*, Cahiers de l'Observation des Pratiques Linguistiques, 2, 72-76.



A black and white line drawing of a male teacher on the left, wearing a suit and pointing his right hand towards the right. In front of him are three children, all wearing red dresses. The child on the left is a girl with a large black bow in her hair, looking down. The child in the middle is a boy with a shaved head, seen from behind with his hands clasped. The child on the right is a girl with curly hair, looking towards the teacher. The entire illustration is enclosed in a rectangular border.

Aprentatge
de la lectura i
l'escriptura

Seminari organitzat per
L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA



1981

V
LA LANGUE ÉCRITE EST UN OBJET PARTICULIER

Claire Blanch-Benveniste
Université de Provence

intervention à Barcelone le 23 juin 1979

publiée en 1981

Je présente des observations et des hypothèses faites par une équipe de travail du département de Linguistique Française à Aix. Nous n'avons pas observé spécifiquement des enfants ni spécialement l'acquisition de l'écrit. Notre étude a englobé des productions orales et écrites, enfantines et adultes, familières et soutenues; nous sommes spécialement intéressés par les phénomènes de syntaxe et nous jugeons utiles de considérer le plus grand nombre possible de productions pour cerner la "capacité syntaxique".

Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est:

- le problème de l'unité et de l'unité de la langue.
- la façon dont le contrôle social intervient dans les productions de langage
- la relation entre le naturel et l'appris.

En ce qui concerne les enfants plus particulièrement, nous ferions l'hypothèse suivante:

- l'enfant aurait une capacité, bien plus considérable qu'on ne le suppose, à maîtriser les diverses formes de sa langue. Il aurait, avant l'enseignement, une connaissance de ce que nous appelons les "formes littéraires", et c'est par là qu'il se ferait une image de l'écrit. L'écrit correspondrait pour lui, avant qu'on le lui enseigne, à la représentation d'une "chose littéraire".

L'enseignement lui apprendrait deux sortes de choses:

- une réalisation normée de ces formes; par exemple, les enfants français emploient très jeunes des formes de passé simple pour raconter leurs récits, alors que le passé simple est exclu de la conversation actuellement; mais ils le font avec des formes de passé qui ne sont pas normatives: "il allit" (il alla), "il sorta" (pour "il sortit"), etc. L'enseignement leur apprend les bonnes formes.

— une régulation sociale de ces productions: on ne peut pas utiliser n'importe quelle forme de récit dans n'importe quelle situations la vie quotidienne ne fournit pas les occasions de faire jouer toutes ses capacités; par exemple, la narration littéraire n'a pas de place dans la vie quotidienne. L'école offre un cadre et des activités "de luxe" qui permettent de le faire à certains moments. L'enseignement apprend aussi à censurer un certain nombre de formes selon les règles de politesse que les enfants ne connaissent pas nécessairement dans leurs familles.

Mais il nous semble que ce n'est pas l'école qui enseigne qu'il y a une différence entre le parler de la conversation quotidienne et l'écriture des "grandes occasions"; ceci, les enfants le savent d'emblée, et nous dirions que cela fait partie de leur compétence de langage.

1. Comment nous apparaissent les différences entre l'écrit et l'oral. Nous voulons surtout montrer quelques exemples.

On doit en premier lieu remarquer que, pour nous, adultes, l'expression orale est un domaine moins connu que l'expression écrite: nous y consacrons ordinairement moins de temps, nous avons moins d'observations, et notre degré de conscience est moins affiné pour l'oral que pour l'écrit. Cela se vérifie aisément: il arrive souvent que nous soyons persuadés de ne "jamais prononcer" tel mot ou telle tournure, et que nous soyons pris en flagrant délit de le faire, dès qu'on nous enregistre. Par écrit, nous pouvons répondre plus sûrement de ce que nous faisons et de ce que nous ne faisons pas.

— L'oral a un déroulement qui s'accommode de brises, de fragments de discours; on les interprète soit comme des hésitations, soit comme des effets de style (voir exemples 1). En fait la production ne se fait pas comme à l'écrit, et la perception non plus. Pour celui qui écoute, les fragments ne sont pas nettement perceptibles. Si on demande à l'auditeur de répéter un exemple oral qui comporte des fragments, il répète en général le texte, mais non les fragments, par exemple pour cet extrait:

"au lycée on fait des on fait on choisit un métier et on le fait et on l'apprend", (enfant 8 ans)

il est probable qu'un auditeur ne répétera pas "on fait des on fait on choisit", et qu'il aurait du mal à le faire. D'autre part, à l'oral, on fait des "anticipations" sur ce qui va suivre, des retours en arrière, qui dérangent l'ordre strictement linéaire que l'on aurait à l'écrit. Par exemple:

"enfin il a dit qu'il prendrait le che qu'il prendrait en premier pour ne pas se tromper le chemin le droite" (anticipation "le che... le chemin")

— L'oral peut être collectif; dans les conversations à plusieurs locuteurs, le texte est composé à plusieurs.

“on n'aura plus besoin de demander à quelqu'un parce que / tu y seras déjà allé” (adultes, 20-25 ans).

Entre “parce que” et “tu”, il y a un changement de locuteur.

“on vous donne des conseils pour avoir du travail quand on sera plus grands / aussi quand à l'école on apprend beaucoup de choses au lycée on fait des on fait on choisit un métier et on le fait” (enfants 8 ans).

Entre “plus grands” et “aussi”, on change de locuteurs.

“et pourtant c'est vrai / et pourtant ça a été vrai / on s'amusait plus que maintenant / on s'amusait plus que la jeunesse de maintenant” (trois locuteurs 70-80 ans).

Les enfants composent à plusieurs des constructions extrêmement complexes; à l'écrit, l'activité de langage est solitaire; il n'est pas certain que les enfants soient préparés à affronter cette différence fondamentale. On ne sait rien de ce qu'ils espèrent du lecteur de leurs textes; le lecteur va-t-il collaborer? compléter la phrase?

L'oral est organisé autrement qu'en “phrases”. Les groupes syntaxiques sont organisés en groupes rythmiques, avec des symétries et des équilibres très particuliers. Cela suppose une tenue en mémoire de la production qu'on est en train de faire, qui n'a pas d'équivalent à l'écrit, sauf pour les écrivains très entraînés! On peut comparer, au moins sur deux points, la production orale avec une activité poétique: pour les rythmes. Pour faire ressortir la composition des textes oraux, nous recourons à des dispositions qui rappellent celles des poèmes. Les unités isolées sur chaque ligne représentent les unités de syntaxe; ce ne sont pas des phrases; on sait que le concept de “phrase” n'est pas un donné naturel. Par exemple, voici un texte d'enfant et un texte d'adulte:

“je suis parti de ces petites choses là
 de ces départs sur des planètes inconnues
 pour arriver à de grandes histoires
 comme des engins lunaires
 comme Cosmos 1999

C'était la lune qui sortait de son orbite solaire
 du système solaire

et que il
 et que des gens étaient perdus
 y en avait beaucoup

eh ben moi je me suis servi de là pour incarner des histoires
 mais je gardais toujours le même départ

parce que si on reprenait un autre commencement de départ
l'histoire basculerait et ça ne marcherait pas
mais sur ça je gardais toujours les mêmes trucs"

(enfant 11 ans)

"celles de maçon
vous les avez vues arrivé à 40 ans les mains de maçon
vous les avez pas vues
moi n'ai vu les
j'ai vu les les mains de ma mère
hé elles sont pas si vilaines que les miennes quand même
elle a quel âge maintenant 57 ans ma mère bé 57 ans
mains un maçon
mais celles d'un maçon à 40 ans"

(adulte 25 ans)

— L'oral convient aussi bien aux productions familiales, profanes, qu'aux productions littéraires, ritualisées et sublimées. On a trop tendance à confondre la langue orale avec un style familier relâché et la langue écrite avec le style soutenu. En dehors de toute connaissance de l'écrit, un locuteur sait ce qu'est une "langue de culture", une sorte de "langue du dimanche". On l'a vérifié auprès des peuples sans écriture; on le sait pour les analphabètes, qui produisent des récits très sophistiqués; il nous semble qu'il en va de même pour les enfants avant l'âge de l'écriture scolaire. Ils produisent, oralement, des récits qui ont tous les caractères d'un texte littéraire. On connaît le goût pour les formules "des livres", comme "il était une fois...", et l'exigence du respect des textes (raconter la même histoire avec les mêmes mots). En français, on peut citer, comme tournures spécifiques des textes "soignés" que l'on croit réservées à l'écrit, mais que nous trouvons fréquemment à l'oral:

- le passé simple: "alors ils trouvèrent un trésor"
- l'apposition: "le roi René, grand amateur de fêtes..."
- l'interrogation par inversion du sujet:
"ma fille est-elle malheureuse, demanda la princesse"

2. Dans quelles situations se produit cette langue "du dimanche" ?

Il y a donc une "langue du dimanche", à l'oral; elle comporte les caractères de l'oral: bribes, composition collective, composition rythmique et non phrastique; mais elle comporte aussi des formules, des tournures, des emplois de temps et un lexique, qui ne sont pas dans la langue de conversation. Cette langue du dimanche ne parle pas non plus de sujets

quotidiens; elle parle de sujets qu'on pourrait appeler "culturels"; elle est dans la transcendance.

Dans la vie sociale quotidienne, dans les échanges avec les adultes, on a peu l'occasion de la rencontrer (On nous a suggéré que, depuis l'apparition de la radio, les échanges sociaux de "beau langage" avaient cessé à l'intérieur des familles). On la rencontre dans des jeux, dans des parodies; on l'entend parler par des adultes professionnels, acteurs, personnels de radio, télévision, cinéma; on l'entend sortir des livres; enfin on la rencontre à l'école.

Nous ferions l'hypothèse suivante: lorsqu'ils se proposent d'apprendre à lire et à écrire, les sujets analphabètes (enfants et adultes), s'attendent à lire et à écrire une "langue du dimanche". La langue de conversation n'aurait pas la dignité suffisante pour accéder à l'écrit. Cela irait assez dans le sens des observations faites par Emilia Ferreiro sur les images de la langue écrite que se construisent les enfants. C'est spécialement par écrit que se manifeste, pour nous adultes, la langue du dimanche. Nous n'avons plus guère —du moins en France— de circonstances sociales où faire des "fêtes de langage" oralement. Il est donc normal que cela se réfugie à l'écrit. Pour les analphabètes, ou les sujets peu familiarisés avec les textes écrits, tout écrit est nécessairement un rituel. Des expériences en milieu adolescents (expérience de la Cabucelle) et en milieu adulte (expérience du Cepar) nous en ont convaincus.

Il en résulte que, "écrire comme on parle" est un paradoxe bizarre pour qui n'est pas très familier avec l'écriture. Seuls les écrivains professionnels, ayant en quelque sorte "apprivoisé" le dimanche, peuvent se permettre de le faire. Il nous semble donc qu'il y a un grand malentendu quand on propose aux analphabètes (enfants ou adultes), d'écrire "comme ils parlent", avec naturel et spontanéité. Ecrire d'emblée une langue du dimanche nous semblerait aller davantage dans le sens de leur représentation, et ceci d'autant plus s'ils ne vivent pas dans un monde familier avec les livres.

En aucun cas on ne peut ramener les différences entre oral et écrit à un système de "transcodage", à une progression allant d'une langue "simple" à une langue "élaborée", à deux phases successives de l'activité langagière. Ce qui est évident, à travers les expériences que nous avons pu faire, c'est que l'écrit est représenté comme le domaine de la langue du dimanche, langue qui existe parfaitement à l'oral, mais qui n'a pas, dans les circonstances où nous vivons, beaucoup d'occasions de se manifester oralement.

Lorsque nous avons comparé les productions orales et écrites de

gens peu habitués à l'écriture (par exemple des adolescents de l'enseignement technique court, réputés "très mauvais en français",) nous avons constamment vu que l'écrit était le lieu des constructions raffinées (on évite les redondances, les répétitions). Lorsque nous avons soumis à ces mêmes adolescents un livre imprimé qui reflétait le langage oral de conversation, leurs commentaires ont été les suivants: "il y a trop de répétitions; il emploie trop "il y a", "il y avait"; les phrases sont sans suite; il emploie des mots qui ne conviennent pas; on doit dire "hopital psychiatrique" et non "maison des fous" (voir documents 3 et 4). Ce ne sont pas leurs lectures qui leur ont donné cette appréciation, car ils ne lisent à peu près rien; et c'est à peine l'école, puisque l'enseignement scolaire a été pour eux un échec.

En conclusion: nous souhaiterions que beaucoup d'expériences soient menées à la fois sur des enfants et sur des adultes analphabètes pour vérifier ces relations entre langue orale, langue écrite et langue élaborée. Cela nous aiderait sans doute à reconstruire l'image que se fait celui qui apprend, de sa future entrée dans le monde de l'écrit. Cela nous permettrait peut-être de définir des formes de "langue du dimanche" qui auraient leur approbation et la nôtre.

ANNEXE

1	dans les écoles qu	i	sont	un peu plus grandesFré
2	on vous donne des conseils pour	on	avoir	du travail	
3	quand	on	sera	plus grandes	
4	aussi qd à l'école	on	apprend bcp de	chosesXada
5	au lycée	on	fait	des	
6		on	fait	4	
7		on	choisit un	métier	
8		et on	le fait	4	
9		et on	l' apprend	3	
10	comme ça	on	sera	grandis	
11	on n'aura pas de problèmes pour	on	choisir le	métier	

	vous les avez vues — arrivé à 40 ans — les mains de maçon	celles de maçon	vous les avez pas vues
moi	j'ai vu les	les mains de ma mère	hé elles sont pas si vilaines que les miennes quand même
	j'ai vu les	ma mère	bé 57 ans
	alle a quel âge maintenant	57 ans	
mais		un maçon	
mais		celles d' un maçon à 40 ans	
	vous voyez l'ongle		là
	c'est horrible	les mains d'un maçon	là
		il lui manque la moitié	
		il est sorti	
		c'est horrible	

AG - 4 - 41 - 11

		ÉCRIT, 1
		en colonie de vacances
UN JOUR	je suis parti à Bordeaux au chateau de Sévignac	
	je suis parti de Marseille..... à 12 h du soir	
	je suis arrivé à Bordeaux vers 8 h du matin	
		c'est un dimanche il pleuvait alors
	mon beau-frère m'a amené jusqu'au chateau de Sévignac	
	la directrice m'a dit que	je repartais le 15 octobre avec le convoi de Marseille
ENSUITE	mon beau-frère est parti	j'avais les larmes aux yeux je ne connaissais personne
ENSUITE	une monitrice est venue	me prendre pendant une semaine je pleurais je disais à la D. que je voulais partir à chez moi elle était énervée elle me disait non
ENSUITE	je me suis énervé je suis parti à la lingerie je pris mon sac et je suis parti	
	je fais du stop jusqu'à P. j'ai demandé à un contrôleur le train de Tarbes Il m'a dit "vite passe en- dessous le pont, il va partir le train" j'ai pris le train de Tarbes	
		dans le train il y avait le contrôleur
	qui m'a demandé le billet, j'ai dit que	c'était ma monitrice qui avait le billet
	et il m'a dit "où elle est" je lui ai dit qu' il m'a dit que "je reviens"	elle était aux WC
ENSUITE	je suis rentré aux WC pour m'habiller	

ORAL, 1

- ① msieur J ME SUIS ECHAPPE de Sévignac
suis RESTE UNE SEMAINE
après j'ai dit à la directrice "je veux partir"
elle m'a dit non tu restes encores j. 15 oct.
- ② msieur m suis énervé
j'ai pris mon sac de bon matin
à 6 h comme ça
m suis levé
je pris mon sac
- ③ a) suis parti faire du stop j. à la gare de P.
- b) après de Pau j'ai pris le train j. Tarbes
comme ça sans billet rien à l'oeil
- c) après dans dans le 1 car le train
il est venu le contrôleur
i m'a dit le ticket
j'y ai dit msieur j'en ai pas c'est une femme qui m'accompagne
avec la c. m'a dit de l'attendre ici je l'ai attendue
allez bon ça va quand elle viendra tu tu viendras
repasser un tour ici
j'ai dit ça va
je suis entré dans le cabinet
- d) m suis habillé tout ça

I Noter: 3₂

II les repetitions de il, de ou, et qui coupe et qui ne finit pas les phrases. Parfois incompréhensible, et sans suite des phrases orthographes.

ex de coupure: l'á il y avait ceux qui travaillaient et qui n'étaient pas trop y *malades*. A *midi* le patron m'a fait manger au rest-*aurant*— le repas était bon.

ex. de non finition: le repas était bon,

incompréhensible: je dominais tous le parc, et dans les couloirs il y en avait qui étaient assis dans de jolis fauteuils.

Repetitions: il avait, ensuite, fous, il y en avait...

orthographe: il s y en avait qui suçaient ect...

III Texte

Un matin mon patron me dit "veut tu venir avec moi à Saint-Elie". J'acceptais car c'était un pays que je n'avait jamais été visité. En arrivant je me trouvais devant une grande entrée. où il y avait plusieurs rangés de bâtiments de maladie mentaux = fous. Dans le premier etage c'était des fous d'un certains âge. Ils étaient très nombreux il y en avait des gestes et d'autres qui suçaient des pierres. mais beaucoup de gardiens ils couchaient dans différentes ou chacun avait un lit d'autre étaient attachés avec de chemise de force puis au deu— —xième batiments c'étaient des jeunes hommes. Ensuite on est allé dans le batiment des femmes. C'étaient des religieuses qui les gardaient elles avaient beaucoup de mal pour les empêcher car les folles s'approcha de nous. Là aussi ells avaient des chemises de forces.

Ensuite on est allés dans les batiments des jeunes filles leur pane était bien arrangé, il y avait beaucoup de fleurs. Quand elles nous ont vus sont toutes approchés elle voulaient nous embrasser heureusement il y avait des religieuses pour les empêcher - elles faisaient de l'acrobate mettaient les jambes en l'air et nous envoyaient des baisés

LANGUE PARLÉE, GENRES ET PARODIES

Claire **BLANCHE-BENVENISTE**
Université de Provence ; **EPHE**

Résumé : La compétence linguistique des enfants et des adolescents dans leur langue parlée maternelle n'est pas facile à établir si l'on se fonde seulement sur les situations de parole les plus spontanées. Les situations factices de parodie, obligeant à copier des traits caractéristiques de certains « genres » de discours, permettent d'avoir accès à des formes de compétence plus larges, plus diversifiées et plus normatives.

L'équipe de Linguistique française de l'Université de Provence (ESA CNRS 6060) produit des études sur un grand corpus de français parlé, composé à partir de transcriptions d'enregistrements. Des locuteurs très différents ont été enregistrés, différents par leur âge, leur situation sociale, leur éducation, et dans des situations très diversifiées comme : monologues, dialogues ou conversations à plusieurs, discours privés ou publics, narratifs ou argumentatifs, permettant d'observer ce que D. Biber a proposé d'appeler des "genres". Pour recueillir la langue parlée par les enfants, nous avons utilisé, en plus, le genre particulier de la "parodie". Ce que nous appelons "parodie" est simplement la situation dans laquelle on invite quelqu'un à parler "comme Untel" ou "comme on parle dans telle situation" ce qui est très proche du "jeu de rôle". Dans la pratique, les consignes visaient toujours à parodier des personnages de prestige. L'enregistrement a toujours été présenté comme une situation factice, avec un micro bien apparent, sans aucune sollicitation de spontanéité.

Ce que nous avons observé à partir d'un premier petit recueil de productions parodiques nous a paru fort intéressant et nous pensons qu'il serait utile de développer systématiquement des recueils plus importants (1).

1. LES GENRES SELON D. BIBER

Les classements usuels des discours en monologues, dialogues, récits, descriptions, conférences publiques, conversations entre pairs ou d'autres encore, sont des classements externes, fondés sur les circonstances dans lesquelles sont produits les discours. D. Biber (1988) a cherché à définir les discours par des critères internes, fondés sur des caractéristiques grammaticales et lexicales de ces discours, par exemple les types de subordination, l'emploi des passifs, des adjectifs, des nominalisations, de certaines formes de sujets ou de certains adverbes. Il a proposé ainsi, pour l'anglais, 67 traits utiles à la définition de critères internes qui permettent de distinguer des "genres".

REPÈRES N° 17/1998

C. BLANCHE-BENVENISTE

Un genre sera caractérisé par le fait qu'il comporte certaines convergences entre ces traits, par exemple à la fois tel type de sujet, tel type d'adjectif, tel type de subordination et une absence marquée de passifs. Ces caractérisations permettent des classements plus fins que les classements externes, et permettent surtout d'entrer dans le détail grammatical. Sous la même apparence de dialogues entre pairs peuvent en effet se trouver des utilisations très différentes de la grammaire et du lexique, comme on le voit bien dans l'observation des parodies.

Les enfants semblent intuitivement connaître, pour l'essentiel, certaines caractéristiques qui font les "genres", tels que les entend Biber. On les voit reproduire des traits grammaticaux caractéristiques qui, regroupés, constituent des genres.

2. LA PARODIE ET L'ÉVALUATION DES DISCOURS

En quoi les parodies sont-elles utiles pour observer le parler des enfants ? La parodie a pour principal intérêt de faire produire aux enfants des discours qu'ils ne produisent pas dans des situations d'échange ordinaire. Dans les discours parodiques, toutes les ressources de langage, attitudes énonciatives, prononciation, vocabulaire, grammaire, rhétorique, sont modifiées. On rencontre en particulier, à profusion, des constructions grammaticales ou des réussites normatives dont l'entourage des enfants les croyait souvent incapables. Les parodies révèlent ainsi des aspects cachés de leur compétence.

A partir des situations réputées plus "naturelles" comme les réponses aux questions d'un enquêteur, ou les interactions entre enfants jouant en toute "spontanéité", on est souvent gêné par la qualité des résultats, où il serait légitime de voir de la "pauvreté", surtout pour les enfants les plus jeunes : répliques brèves, où la syntaxe se développe peu, inachèvements, fragmentation du discours, etc. On peut être tenté d'en tirer des conclusions sur la très faible compétence linguistique des enfants. Or, les mêmes enfants, mis en situation de parodie, produisent tout autre chose. J'en donnerai quelques exemples, pris dans trois groupes d'âge : des enfants de 5 ans, fréquentant une classe de "grande section de maternelle"; un groupe d'enfants de 8 à 12 ans, qui sont des élèves de l'école élémentaire; un groupe d'adolescents de 14 à 16 ans, scolarisés dans un collège (2). Le contraste entre ce qu'il est convenu d'appeler "la pauvreté de langage", obtenue dans des situations naturelles spontanées et la grande variété obtenue dans la situation factice de parodie mérite réflexion.

J'essaierai de résumer brièvement ce que ces productions nous ont appris sur la compétence de ces différents jeunes locuteurs et d'expliquer comment la parodie peut prendre place parmi les multiples "genres", que reconnaît aujourd'hui la linguistique fondée sur les corpus (3).

3. SITUATIONS SPONTANÉES ET « PAUVRETÉ DE LANGAGE »

Dans les situations spontanées; la part du langage est parfois secondaire, en particulier pour les enfants de 5 ans, qui font passer l'essentiel de leurs échanges par les gestes et les jeux. Il n'est pas étonnant que leurs performances de langage paraissent alors très pauvres, et qu'on soit tenté d'en déduire que leur compétence est faible. Dans la rubrique de la "pauvreté" de langage, on peut ranger la brièveté des prises de paroles, l'usage de modèles syntaxiques réduits et répétitifs et la pratique de la parataxe.

3.1. La brièveté

Il arrive fréquemment que les questions posées aux enfants de 5 ans ne suscitent que des réponses brèves, limitées à un mot. Voici l'exemple de deux enfants de 5 ans qu'un enquêteur questionne sur leurs jeux (4):

Enquêteur - *Qu'est-ce que vous avez préparé à manger pour vos invités ?*
- *Vous préparez quoi ? Des oranges ? Une salade de fruits ?*

Enfant A - *Oui.*

Enfant B - *Oui.*

Enquêteur - *Vous allez leur faire du poisson ou de la viande ?*

Enfant A - *Poisson.*

Enfant B - *Viande.*

Enfant A - *Après, on met dans le four.*

(Romans, Rapport 54)

Durant toute cette enquête, l'enquêteur parle environ dix fois plus que les enfants, qui semblent, eux, vouloir en dire le moins possible. Ils produisent, dans leurs brèves réponses, des substantifs sans article comme *poisson*, *viande*, ce qui pourrait laisser croire qu'ils ne maîtrisent pas la grammaire des syntagmes nominaux. Mais pourtant, dans les situations de parodie, les mêmes enfants produisent des discours assez longs et ils utilisent, sans problèmes apparents, différents déterminants des syntagmes nominaux.

3.2. La syntaxe réduite

Dans les situations où on leur demandait de faire le récit d'une promenade organisée au palais du Facteur Cheval (à Hauterives, dans la Drôme), les enfants de 5 ans produisaient des morceaux de discours assez brefs, comportant au maximum six ou sept mots, auxquels il semblait souvent manquer un élément, soit le sujet comme dans *Me rappelle plus*, soit le complément comme dans *Il a construit* :

Enfant - *Il faut dire quoi ?*

Enquêteur - *Tu nous racontes ce que tu as fait ce jour-là. Tu expliques.*

Tu racontes le facteur Cheval. Qu'est-ce que tu as vu ?

Qu'est-ce que tu as fait ?

REPÈRES N° 17/1998

C. BLANCHE-BENVENISTE

- Enfant* - J'ai vu euh... des palmiers, des serpents.
Enquêteur - Des vrais?
Enfant - Non. On a... On est... Il a construit.
Enquêteur - Et il les a construits avec quoi ?
Enfant - Me rappelle plus
Enquêteur - En bois ? C'était en bois ?
Enfant - Avec des pierres. Et on a vu des petits châteaux.
 On est monté avec des escaliers.

(Romans, II, 141-2)

Enregistrés durant leurs jeux, les enfants de 5 ans échangeaient des énoncés encore plus fragmentaires, mêlés de nombreuses exclamations et onomatopées. On aurait pu voir là le témoignage d'une déficience grave de leur syntaxe. Mais, en comparant plusieurs types de productions, on s'aperçoit que c'est spécifiquement la situation de jeu qui provoque ces phénomènes. Les échanges de langage jouent là un rôle très secondaire, par rapport aux multiples interactions en actes, gestes et attitudes que proposent les jeux.

3.3. La pratique de la parataxe

Sollicités pour raconter une histoire tirée d'un livre, ou pour raconter un film, c'est-à-dire faire le récit d'un récit, les enfants de 8-12 ans répondent par des énoncés plus développés. Mais ces énoncés comportent peu de subordinations et peu de marques de hiérarchie dans l'argumentation. Ils suivent souvent un modèle répétitif de constructions verbales formées d'un sujet pronominal, d'un verbe et d'un complément, enchaînées par *et*, *et puis*, *alors*, *après* :

Après, il y a un monsieur (je sais plus qui c'est), il y va. Puis euh, il... il... Puis il est pas très gentil avec Tarzan. Et Tarzan... (ils sont à un musée). Puis alors Tarzan il ouvre le..., il coupe le le fil du du musée, pour ouvrir, et il va, et tout. Et puis il monte dans les escaliers. Ben, tellement il a peur et tout, il est très ému. Il monte dans les escaliers, puis il entend des singes.

(enfant de 9 ans et demi, L 91-3, Moderiano 5,3)

On pourrait en déduire qu'ils ne connaissent que ce mode de relation parataxique entre énoncés, qu'ils ignorent l'essentiel de la subordination et qu'ils n'ont pas acquis les règles des enchaînements discursifs. Dans les situations parodiques, les mêmes enfants se montrent tout à fait capables de reproduire les subordinations propres aux modèles qu'ils parodient, ainsi que des enchaînements discursifs bien plus étoffés.

4. QUELQUES CAPACITÉS RÉVÉLÉES PAR LES PARODIES

4.1. La capacité à assumer des rôles énonciatifs

La parodie étant comprise comme une transgression, les enfants et les adolescents peuvent y assumer des rôles sociaux qui sont, dans la réalité, totalement hors de leur portée. C'est ainsi que la petite fille de 10 ans, jouant à être "le directeur de l'aéroport de Chine", prend une position d'autorité, donne des ordres au ministère et parle avec condescendance de "ma secrétaire" :

Le Boeing 707 sera retardé de dix minutes cinquante secondes [...] L'aéroport sera fermé dimanche, lundi, mardi. Le Ministère des Finances vous donnera un passeport pour aller en Nouvelle Calédonie et à Nouméa. Ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons.

(Ped 1981, cité dans Blanche-Benveniste et Jeanjean, p. 155).

L'enfant de 11 ans qui participe au jeu de l'émission télévisée envisage calmement l'idée qu'elle pourrait avoir plus de talent que Steven Spielberg pour faire des films de science-fiction :

[C'est un] très grand réalisateur, qui a beaucoup..., qui aime lui aussi la science-fiction, qui se lance dans le même sujet que moi et, des fois, j'avoue que, euh, il fait des films beaucoup plus intéressants que moi. Mais, des fois, euh, peut-être que je ne m'en rends pas compte si je fais des plus beaux films que lui.

(Spataro 8,2).

Les deux enfants de 9 et 11 ans qui jouent aux "Dames snobs", se permettent de critiquer sur un ton acide une patronne du restaurant :

Vous feriez bien de mettre des..., enfin plutôt d'enlever vos cendriers et d'interdire de fumer, hein ! ça empeste !

(Dames snobs, cité dans Blanche-Benveniste et alii, 1990, p. 254).

Les rituels et les formules de politesse tiennent dans ces échanges une place importante :

Vous osez me demander ça, chère amie? Eh bien, voyez-vous, il n'y avait pas de serveuses.

(enfant de 9 ans, Dames snobs, 257)

Vous n'avez pas compris le fond de ma pensée. Je voulais dire que, euh, c'était la façon de les reconnaître quand on les disséquait.

(enfant de 11 ans, Spataro 20,3)

Jouer le personnage de la top-modèle, de la romancière célèbre, du médecin réputé, du directeur de pension ou de l'architecte en chef, entraîne nécessairement la pratique de formules de langage nettement typées, en relation avec les rôles de ces personnages, du moins avec l'image que s'en font les enfants, souvent à travers les émissions télévisées. L'imitation du langage

REPÈRES N° 17/1998

C. BLANCHE-BENVENISTE

fait partie d'une imitation plus globale du comportement. La consigne donnée aux adolescents (Del Prete 40,11), ce n'est d'ailleurs pas seulement de parler comme les journalistes mais, comme le disent certains au cours de l'enregistrement, de se comporter comme eux :

Essayez de vous comporter comme des journalistes

C'est la caractéristique la plus frappante de ces parodies (5).

4.2. La capacité à jouer avec la norme grammaticale

Pour imiter les personnages de prestige, les enfants et les adolescents recherchent les formes normatives. Ils en connaissent généralement un bon nombre. Ils connaissent en particulier la valeur normative du *ne* de négation qu'ils n'emploient à peu près pas dans leur langage ordinaire, mais qu'ils utilisent parfois à plus de 80 % dans les parodies. La petite fille de 8 ans qui joue à être un top modèle interviewé à la télévision dit :

Eh bien moi, j'ai un gros problème. Je ne peux pas venir parce que j'ai les séances de photos. C'est un grand jour pour moi, ce jour-là.

(Morillo 5,2)

Les adolescents des banlieues dites "difficiles" rapportent avec des *ne* de négation des paroles de leur entourage qui n'ont certainement pas été produites ainsi par leurs locuteurs :

Celui-ci dira à ses frères : « Ne vas pas ici ! Ne fais pas cela ! » Et, euh, « Ne fais pas ceci ! »

(Del Prete 17,9)

De nombreuses questions sont formulées avec post-position du sujet, quels que soient les personnages parodiés. C'est évidemment très fréquent dans les parodies d'émissions télévisées fondées sur les échanges de questions et réponses. Voici une enfant de 8 ans jouant le rôle de la mère de famille qui s'adresse au directeur de la pension :

Combien vous dois-je, à propos ?

(Morillo, 14,10)

Voici l'exemple d'un adolescent de 14 ans dans le rôle d'un directeur de grand supermarché s'adressant à un expert architecte :

Alors, pourquoi, en tant qu'expert, venez-vous dans notre magasin ?

(Del Prete 36,10)

Ces post-positions de pronoms sujets ne sont pas toujours grammaticalement bien maîtrisées, comme le montrent les exemples comportant un premier pronom préposé et un second post-posé :

Combien je vous dois-je ?

(enfant de 8 ans, Morillo, 25,12)

Mais, même lorsque la réalisation morpho-syntaxique n'est pas totalement en place, le procédé indique une forme de connaissance de la grammaire non négligeable. Il serait utile de chercher à comprendre, à partir d'un recueil plus important, quelle part revient à la simple reproduction de stéréotypes et quelle part peut être attribuée à la compétence grammaticale en tant que telle.

Une marque normative très utilisée est celle qui consiste à employer comme sujets des pronoms *nous*, ce qui serait très surprenant, chez les mêmes locuteurs, dans leurs conversations familières. L'adolescent qui joue l'architecte dit systématiquement *nous* :

Nous avons fait des études **nous-mêmes** et **nous** avons vu qu'il n'y a pas eu de glissement de terrain.

(Del Prete 58,10)

Les rôles de prestige entraînent presque automatiquement le transfert de certains outils grammaticaux : *parce que* devient *car*, *quand* devient *lorsque* et *au moment de* devient *lors de* :

Non, je pense que cet être est réel, que c'est un véritable extra-terrestre, **car** nous avons remarqué sur la cassette, **lors de** la dissection de, déjà du crâne, nous avons vu que la cervelle était très gélatineuse.

(enfant de 11 ans, Spataro 8,12)

Nous qui **nous** intéressons à ce sujet, les extra-terrestres, je **ne** vois pas pourquoi on nous l'a..., je **ne** vois pas pourquoi on **nous** l'a caché, **car** nous avons le droit de savoir:

(enfant de 11 ans, Spataro, 12,10)

Cette recherche de purisme ne va pas sans accrocs. Il semble que tous les secteurs de la grammaire ne soient pas également investis. Par exemple, la formulation fautive des hypothèses, avec un double conditionnel, dans la principale comme dans la subordonnée en *si* est utilisée même dans les rôles de prestige, comme si les jeunes locuteurs ne voyaient pas là une différence de registre :

Déjà, s'ils n'**auraient** pas voulu, ils ne nous **auraient** pas dit [...]

(enfant de 12 ans, Spataro 13, 8)

Si le commissariat **serait** ouvert, il n'y aurait pas eu de cambriolage.

(adolescent de 14 ans, Del Prete 16,9)

La règle normative des temps de l'hypothèse n'est pas perçue de la même façon que d'autres règles bien connues, comme par exemple la présence du *ne* de négation.

4.3. Le vocabulaire

La conquête du vocabulaire par l'intermédiaire de la parodie nous a paru particulièrement sensible chez les enfants de 5 ans. Nous leur avons donné des modèles pour décrire différents trajets dans leur quartier et nous avons été frappés de voir combien ils étaient nombreux à reproduire un verbe qui leur était auparavant inconnu, le verbe *longer* :

- *Je passe sur le trottoir. Il y a la grue. Après, je **longe** les magasins. Il y a le marché*

(Romans 1, 82)

- *On traverse la troisième route et on lon-... On marche le... On marche sur le... **On longe** la barrière du... du... de la crèche*

(Romans 1,85).

- *Après **on longe** le mur du marché. On arrive à la place du marché. On longe le magasin*

(id.)

Les adolescents, pour autant que nous ayons pu le voir, se sont montrés plutôt intéressés par les éléments de vocabulaire technique ou administratif, caractéristiques du langage des experts :

*Nous réfléchissons à **une éventualité de démolition** ou de consolidage.*

(Del Prete 37,16)

Mais certaines locutions se révélaient difficiles à utiliser, comme *au large de* :

*Un terrible accident est survenu **dans les larges du...**, **dans le large du** Comores.*

(Del Prete 43,1)

et, d'une façon générale, ils semblaient avoir des difficultés à associer les verbes avec les sujets ou compléments adéquats. Voici l'exemple d'un verbe *effectuer* (très prisé dans l'imitation du langage des experts), qui ne convient visiblement pas au sujet choisi, un glissement de terrain :

*Nous pensons que **un glissement de terrain a été effectué** car les architectes ci-dessous sont des architectes qui ont fait un bac d'architecture*

(Del Prete 56,15)

Dans les parodies, même lorsqu'ils semblent très à l'aise avec la grammaire, les enfants sont souvent gênés par le manque de vocabulaire. Ils font volontiers appel à l'entourage pour leur fournir le mot adéquat. L'enfant de 10 ans jouant à être le directeur de l'aéroport, si sûr de ses tournures de phrases, cherche ostensiblement ses mots et fabrique *dirigeance* au lieu de *direction* :

*Nous vous remercions de votre (comment ça s'appelle?...) de votre aide pour avoir fait parvenir notre Boeing. La **dirigeance** de Air France vous donnera quatre médailles [...]*

Les enfants de 11 et 12 ans semblent consacrer beaucoup d'attention à la recherche des termes techniques pour parler devant la télévision du mystère de l'extra-terrestre examiné par des médecins :

*Je crois que la cassette est un document authentique, car il y a de vrais gestes de docteurs, sans doute, euh, **spécialistes**, qui **dissèquent** [prononcé "dissectent"] correctement le corps. Ils font euh très attention, à première vue, à ne pas détériorer les organes, euh, **vitaux**.*

(Spataro 1,13)

Les adolescents sollicitent de l'aide pour les mots abstraits :

Locuteur 4 - C'est peut-être pour, euh, nous protéger, pour qu'il n'y ait pas de, comment dire...

Locuteur 1 - D'émeutes, vous voulez dire ?

Locuteur 4 - Voilà, d'émeutes.

(Del Prete)

Il y a, dans l'ensemble, une grande différence entre les choix assez assurés faits dans le domaine de la grammaire et l'attitude beaucoup plus inquiète en face du lexique.

4.4. Disparité entre la sophistication grammaticale et la naïveté du contenu

Savoir imiter certains comportements des personnages de prestige, en reproduisant le détail de tournures grammaticales dotées de prestige, n'entraîne pas une imitation du contenu des propos. Une sophistication grammaticale assez poussée peut s'accompagner de grandes naïvetés de contenu. Par exemple, la petite fille qui joue à être le directeur de l'aéroport promet à ses passagers des médailles d'or et de bronze, comme pour un concours d'enfants. Celles qui jouent aux dames snobs au restaurant commandent des œufs d'esturgeon, mais elles le font en commandant de façon cocasse trois œufs d'esturgeon. Les adolescents qui parviennent à parler comme de jeunes technocrates spécialistes des supermarchés n'ont aucune idée du nombre de places de parking de leur supermarché, confondent deux cent et deux mille et disent pour expliquer la confusion :

Alors vous avez oublié un zéro, peut-être, dans votre prononciation.

(Del Prete 30, 16)

La forme grammaticale est totalement dissociée de l'expérience.

5. LES ANALOGIES AVEC D'AUTRES GENRES

Nous avons observé que les locuteurs adultes, lorsqu'ils parlent de leurs professions, transportent dans leurs conversations une bonne partie des caractéristiques de leur langage professionnel. Par exemple, une secrétaire

REPÈRES N° 17/1998

C. BLANCHE-BENVENISTE

financière, expliquant son métier à un interlocuteur qu'elle connaît très bien et qu'elle tutoie, utilise le relatif *lequel* dans des emplois totalement étrangers au parler ordinaire:

Ces assemblées d'actionnaires font d'ailleurs l'objet de procès-verbaux, lesquels sont consignés dans les registres dont je t'ai parlé tout à l'heure, lesquels registres sont très..., euh,...doivent être..., doivent pouvoir être contrôlés.

(Holding 251,6,1)

Les techniciens décrivent leurs tâches professionnelles avec des formes grammaticales liées à leurs mondes professionnels. On peut penser qu'une partie de l'initiation à la vie professionnelle passe par l'acquisition de ces particularités de langage. La capacité à faire des parodies de plusieurs langages professionnels est une capacité à copier les genres. Les enfants en perçoivent sans doute une partie importante, avec une sensibilité qu'il serait intéressant de pouvoir étudier de plus près. Ils le montrent beaucoup plus facilement dans les situations de langage parlé que par écrit.

6. CONCLUSION

Dans les situations les plus spontanées, l'étude du langage des enfants est souvent décevante parce que l'essentiel des échanges se fait hors du langage. En revanche, dans les situations factices de parodies, où tout passe par le langage, on peut observer plus commodément la maîtrise que les enfants ont des interactions, de la grammaire ou du vocabulaire. Certaines formes de compétence ne sont révélées que par là.

Il serait sans doute utile de pouvoir étudier les activités de parodie sur une grande échelle, en considérant cette forme particulière d'exploitation de la langue parlée.

NOTES

- (1) Nous disons "parodie" et non "pastiche" qui serait un terme trop précis, à connotation littéraire, impliquant que l'auteur du pastiche reproduit un modèle qu'il domine particulièrement bien. Nous ne savons pas du tout si les locuteurs que nous avons enregistrés reproduisent très consciemment un modèle ou s'ils imaginent être dans la situation ou s'ils ont d'autres attitudes encore.
- (2) Les enregistrements des enfants de 5 ans font partie d'une enquête commandée par la municipalité de Romans (Drôme) pour évaluer la qualité du français parlé par les enfants d'un groupe scolaire "à problèmes" (Blanche-Benveniste, Pallaud et Hennequin, 1992). Les productions des enfants de 8 à 12 ans ont été enregistrées en dehors des locaux scolaires (Ped. 1981, Morillo 1996, Spataro 1996). Les propos des adolescents ont été enregistrés et transcrits par Del Prete 1997.
- (3) Je dois préciser que je ne cherche pas à présenter quelques conclusions que ce soit sur l'apprentissage. Ce n'est pas mon domaine. Mon domaine est celui de

l'observation des faits de langue. Est-il illégitime, pour observer des faits de langue, d'aller les observer à plusieurs âges ?

- (4) Nous transcrivons habituellement les productions de langue parlée en orthographe standard et sans ponctuation. J'ai cependant introduit ici une ponctuation, pour éviter que ces extraits, coupés de leurs contextes, ne présentent trop de difficultés d'interprétation.
- (5) Est-ce que je confonds ici "production" et "reproduction" de langage. J'évoque un peu plus loin la difficulté à distinguer ce qui serait la reproduction de stéréotypes de ce qui témoignerait d'une maîtrise linguistique allant au-delà. J'avoue que je serais totalement incapable de démêler ce qui relève de l'un ou de l'autre, pas plus chez des enfants que chez des adultes. Je ne sais pas qui sait le faire avec assurance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BIBER, Douglas (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et JEANJEAN Colette, (1986) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris, Didier-Érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire ; BILGER, Mireille ; ROUGET, Christine et EYNDE, van den Karel, (1990) : *Le Français parlé. Etudes grammaticales*. Paris, CNRS-Editions.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire ; PALLAUD, Berthille et HENNEQUIN, M. Laure, (1992) : *Les performances langagières d'enfants francophones et non-francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme)*. Bibliothèque de Linguistique française, Université de Provence.
- DEL PRETE, Frédéric, (1997) : *Les marqueurs de style soutenu. Recherche d'un lexique et évaluation de la parodie à partir de corpus oraux*. Mémoire de DEA, Linguistique française, U. de Provence.
- MORILLO, Cécile, (1996) : *Le langage soutenu des enfants en situation de parodie*. Mémoire de maîtrise, Linguistique française, U. de Provence.
- SPATARO, Christelle, (1996) : *Les adolescents et le langage soutenu dans la parodie*. Mémoire de maîtrise, Linguistique française, U. de Provence.

Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription¹

Claire BLANCHE-BENVENISTE* & Berthille PALLAUD**

*Université de Provence et EPHE

**Université de Provence et CNRS

1. Introduction

La situation d'enregistrement est une situation nouvelle et difficile pour beaucoup d'enfants (5 à 12 ou 13 ans en ce qui concerne nos études). Le fait de prendre la parole devant un micro, avec une assistance² qui écoute en silence est en soi un acte de « prise de parole publique ». Cet acte met en jeu de nombreuses capacités : se tenir corporellement devant le micro, concentrer toute son attention sur la réussite d'un acte de langage, surveiller sa prononciation, surmonter sa timidité. Nous avons vu à plusieurs reprises des enfants très à l'aise pour parler avec leurs camarades devenir très embarrassés face au micro. Certains enfants n'ont peut-être jamais eu l'occasion auparavant de parler, pendant une minute entière, devant un auditoire qui fait silence pour les entendre.

Il n'est pas possible d'avoir accès directement à la compétence des locuteurs. Seules leurs performances sont accessibles³. Nous avons l'hypothèse qu'une seule situation d'enregistrement ne suffisait pas pour aborder ces compétences et que la parole spontanée est, pour les locuteurs enfants, une assez mauvaise situation d'approche.

¹ Ce document a été établi notamment sur la base du Rapport de Romans (Blanche-Benveniste, Pallaud, & Hennequin, 1992); de nombreux exemples sont donc des énoncés d'enfants de 5 ans. L'étude à Romans a porté sur trois écoles situées en Zone d'Education Prioritaire et une école « témoin » situé dans un quartier à milieu moyen.

² qu'il y ait une ou plusieurs personnes

³ La distinction compétence/performance est essentielle dans la psychologie scientifique. Dans le cas de la communication, Cosnier (1970 : 45) précise : « si la compétence correspond à la définition de ce que l'opérateur peut faire compte tenu de ses contraintes génétiques et de son histoire, la performance s'applique à l'opérateur en fonction : ce qu'il fait ».

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

L'idéal est, dans la mesure du possible, de trouver les bonnes situations qui permettent d'avoir un maximum d'accès à la *compétence des enfants* (et pas seulement certaines performances, ce que fournit n'importe quel enregistrement de parole spontanée). Pour interpréter les résultats, nous avons distingué les fautes banales que font tous les adultes français et celles que produisent spécifiquement les enfants.

2. Les situations d'enregistrement

Elles sont délicates surtout avec de jeunes enfants ; plus ils sont jeunes (avant 5-6 ans en particulier), plus les enregistrements sont difficiles. C'est pourquoi, il est sans doute indispensable de suivre l'évolution technologique actuelle et de ne pas hésiter à employer, dans le cas d'enregistrement d'enfants, du matériel récent⁴.

Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont celles du GARS. Elles prévoient une transcription en orthographe standard. Comme les énoncés d'enfants présentent parfois des difficultés plus grandes d'interprétation, nous avons dû avoir recours plus fréquemment à des solutions de « multi-transcriptions⁵ ». Cependant, il a paru plus juste, dans certains cas, de transcrire en phonétique dans le texte même les inventions lexicales propres aux enfants (*cf.* plus loin) plutôt que de fabriquer des néologismes. On a remarqué également la présence, assez fréquente, de pauses importantes. Les enfants ne répondent pas toujours « du tac au tac » aux questions posées, ce qui ne veut pas dire qu'une relance soit nécessaire. Il est, bien sûr, délicat de faire la distinction entre le temps nécessaire pour que la réponse soit émise et celui où l'angoisse de l'enfant apparaît devant le silence qui s'installe.

3. Classement des situations de parole

La situation de parole spontanée a des effets très différenciés selon les caractéristiques personnelles des enfants. On risque donc de mesurer des

⁴ Actuellement, ce sont les magnétophones numériques (type Minidisk) qui offrent les meilleures conditions d'enregistrement. Cet équipement permet une haute fidélité d'enregistrement, le stockage et le traitement directement sur ordinateur.

⁵ Les multitranscriptions permettent de ne pas trancher en cas d'hésitation sur l'établissement du texte : les différentes solutions possibles sont retenues et notées.

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

caractéristiques psychiques et non les compétences langagières. *La seule chose que mesure une situation de ce type est la facilité des enfants à prendre la parole spontanément* (Blanche-Benveniste et al., 1992 : 54). Dans les situations d'entretien, nous avons veillé à ce que l'enfant ne soit pas enregistré seul en face d'adultes qu'il connaît peu, mais en présence de trois ou quatre camarades de classe. On sait en effet que cela permet des attitudes plus souples et « atténuée » l'inégalité du rapport qui lie l'adulte interrogé à un enfant interrogé⁶. Le groupe d'enfants fait contrepoids, stimule celui qui est interrogé, lui rappelle des propos, lui signale des oublis, etc. Cela explique que des enfants très timides, rarement « entendus » par la maîtresse, puissent s'exprimer dans ces conditions.

Par ailleurs, la situation de « parole libre » est une situation à double difficulté puisque les enfants sont tenus d'improviser à la fois le contenu et la forme de ce qu'ils racontent.

Les situations où les enfants sont invités à reproduire un modèle de langage permettent en revanche de voir comment ils procèdent pour faire des acquisitions : s'ils sont attentifs aux mots nouveaux, ou comment ils se saisissent d'une tournure. Ainsi, dans l'épreuve des « trajets » faite à l'école Jules-Verne, on voit comment certains enfants se saisissent du verbe *longer*, qu'ils répètent en l'appliquant à de nouveaux contextes, ou comment ils reproduisent les constructions de verbes avec des *nous* comme sujets. Il est donc indispensable, si l'on veut juger les aptitudes des jeunes enfants, de créer des situations où ils sont dans une dynamique d'apprentissage. Les situations scolaires d'exercices traditionnels n'y suffisent pas : les enfants y sont souvent trop passifs, et on a peu d'occasions de les voir « s'approprier » des particularités de langage. Il faut arriver à créer des situations où contrainte et liberté s'équilibrent.

3.1. Situations peu rentables

Faire raconter une promenade ou une visite, sans préciser à quel résultat on souhaite aboutir, donne souvent des résultats peu exploitables. Prenons un exemple réalisé à Romans. Trois enfants de l'école Saint-Exupéry ont été invités par trois adultes à raconter leur visite au Palais du Facteur Cheval. L'enregistrement a duré 12 minutes, et la transcription occupe 33 pages. Les paroles des adultes qui les incitent à parler occupent la plus grande partie du temps d'enregistrement. Un enfant, par exemple, n'a produit que trois phrases qui dépassent la quinzaine de mots. Il n'a

⁶ Cf. Études du CRESAS : numéros de 1981, 1988.

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

utilisé qu'une douzaine de verbes, la plupart du temps à peine construits. Ce qu'il dit est surtout fait de petites répliques, ou de listes de mots. Il est impossible de se fonder sur un document de ce type pour évaluer la compétence de cet enfant.

3.2. Situations moyennement rentables

Deux enregistrements faits à Romans en juin 1991, par les instituteurs eux-mêmes appartiennent à cette catégorie. Nous leur avons donné pour titres : « Jeux psychomoteurs : le ballon » et « Jeux psychomoteurs : le cerceau ». Nous ne connaissons pas avec exactitude les consignes qui ont été données aux enfants, mais nous savons qu'ils avaient à décrire à leurs camarades un court trajet qu'ils venaient de faire (et que ceux-ci n'avaient pas vu). Cela les a conduits à employer un grand nombre de prépositions, à plus ou moins bon escient.

Ces enregistrements ont certaines caractéristiques qui pourraient les faire ranger parmi les « peu rentables » : l'instituteur intervient souvent, pour corriger ou relancer ; les groupes d'enfants sont assez importants (10 à 12). Dans de meilleures conditions, avec moins d'enfants et moins d'interventions de la part de l'instituteur, et avec une incitation plus forte à faire dialoguer les enfants entre eux, il nous semble que ce type de situations pourrait devenir plus rentable.

3.3. Situations rentables

Les situations qui nous ont paru très rentables pour étudier la compétence des enfants sont de deux sortes :

1. Pour les enfants qui parlaient facilement, comme certains de l'école des Récollets, les récits non préparés (c'est à dire ce qu'ils ont spontanément raconté, sans aucun travail préalable à l'école) étaient parfois d'excellents passages. Les enfants parlaient en enchaînant plus de cinquante mots, sans qu'on les relance, et nous pouvions observer leur maniement du vocabulaire et de la grammaire.
2. Pour les enfants qui avaient de la difficulté à prendre la parole, les meilleures situations étaient celles où leur tâche était assez nettement définie, et où ils avaient eu le temps de s'y préparer : épreuve du portrait⁷, épreuve du trajet⁸. Pour établir cette sorte de « contrat de

⁷ Portrait physique et indication d'adresse, d'après des modèles dits par l'instituteur.

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

travail » avec les enfants, il a fallu que les enseignants fournissent un grand travail, à la fois dans la préparation des séances et dans leur déroulement. De telles situations permettent de voir ce que les enfants retiennent des modèles qui leur ont été proposés.

Dans la même catégorie, nous plaçons les situations de parodie qui, avec des enfants de 10 ans et des adolescents, ce sont révélées particulièrement fructueuses et informatives sur leurs compétences linguistiques (Corpus des « Dames Snobs » et « Belle de mai » au G.A.R.S.).

3.4. Situations idéales et situations rencontrées

Il n'est pas facile de prévoir les situations de parole typiques qui vont provoquer des enregistrements intéressants, surtout avec des enfants de 5 ans. Les suggestions de situations peuvent être interprétées de façon fort différente, et c'est souvent le cas pour les récits. Par exemple, nous avons vu quels résultats donnait le récit de la visite au Palais du Facteur Cheval lorsqu'il était fait à partir de nombreuses questions des adultes, et sans modèle préalable. Mais, si un adulte donne un premier modèle de récit, on peut s'attendre à ce que les enfants en reproduisent certaines caractéristiques : soit la structure générale avec divers épisodes, soit certaines formules stéréotypées, soit quelques détails frappants. Une même consigne de récit sera donc interprétée de façon fort différente selon les cas.

Il est donc très important, pour celui qui veut étudier les prises de parole des enfants, d'avoir à sa disposition une description de l'ensemble de la situation et un relevé assez précis des consignes qui ont été données.

3.5. Aisance dans la prise de parole

Mesurer la compétence des enfants ne signifie pas, comme le croient trop souvent les enseignants, vérifier s'ils font des fautes ou s'ils parlent correctement. Encore faut-il voir s'ils parlent facilement et s'ils ont de l'aisance. En effet, les enseignants sont plus sensibles qu'ils ne le pensent à « l'aisance » des enfants, et il est intéressant de voir ce que cette notion

⁸ Description d'un trajet vers un lieu hors de l'école (piscine, bibliothèque, musée, etc.). A Romans cette promenade avait été préparée en classe sur des plans confectionnés avec les enfants : de nombreux échanges avaient donc eu lieu. Le récit en avait été fait avant la promenade, repris et complété après qu'elle ait eu lieu. L'enregistrement avait eu lieu après que cette élaboration ait été terminée.

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

recouvre. Il n'est plus seulement question de correction de la langue, mais de la façon dont ils la mettent en valeur.

Pour saisir cette qualité de la prise de parole, nous avons tenté de mesurer la fluidité du discours :

- la taille du discours que peut tenir un enfant sans qu'on le relance ;
- le nombre de relances nécessaires pour le faire parler ;
- le nombre et la dimension des pauses.

Dans la première situation (prise de parole sans préparation) avec 8 enfants :

- 3 enfants ont des prises de parole très courtes (taille moyenne de 4 à 5 mots) et il a fallu 11 à 15 relances de l'enseignant pour que le récit aboutisse.
- 3 enfants ont des prises de parole plus longues (20 à 30 mots) et terminent leur récit après une seule relance de l'enseignant.
- 2 enfants produisent des récits de 53 et 66 mots, sans avoir besoin d'aucune relance.

Dans la deuxième situation (la prise de parole préparée), les objectifs avaient été soigneusement définis par les enseignants : les élèves avaient d'abord acquis un nombre suffisant d'informations sur le trajet qu'ils devaient raconter ; puis, quand ils avaient été habitués à la situation d'enregistrement, leurs récits avaient été enregistrés. Voici quelques mesures des résultats de la fluidité de la parole, pour les 16 enfants :

- La durée moyenne des récits est de 4 minutes 45 secondes, sans relance des enseignants (sauf pour un des enfants). Certains ont parlé pendant 2 minutes 30 secondes et d'autres sont allés jusqu'à 7 minutes 10 secondes. Ils ont produit des récits qui vont de 63 à 229 mots. C'est un résultat étonnant pour des enfants de cet âge (nous voyons que le minimum correspond au résultat atteint dans les situations sans préparation).
- Les enfants font peu de pauses longues :
 - a. 9 enfants utilisent seulement 2 pauses longues ;
 - b. 3 enfants ont eu besoin de 3 pauses longues ;
 - c. 4 enfants ont plus de 3 pauses longues (dont un qui en a 6).

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

- Les enfants parlent lentement (entre 10 et 58 mots par minute⁹) :
 - a. 3 enfants : moins de 24 mots/minute ;
 - b. 9 enfants : entre 24 et 44 mots/minute ;
 - c. 4 enfants : plus de 44 mots/minutes.
- Les enfants, dans leur ensemble, ont une prononciation compréhensible.

Ces résultats sont sans commune mesure avec ceux qui étaient obtenus dans la première situation où la prise de parole n'a pas été préparée. On voit combien la préparation du discours et la familiarisation avec l'enregistrement peuvent influencer l'aisance des enfants.

4. Particularités dans les usages ordinaires de conversation, chez les adultes et chez les enfants

Nous avons dû faire ce catalogue des particularités dans les usages ordinaires de conversation pour montrer aux enseignants comment situer les réalisations des enfants par rapport à celles des adultes. Trois rubriques nous semblent rendre compte de ces caractéristiques :

1. Difficultés de perception par le transcripateur.
2. Particularités de prononciation.
3. Particularités de morphologie (nominale et verbale) et de syntaxe.

Il est bien évident que le classement d'un phénomène dans l'une ou l'autre de ces trois catégories est lui-même un choix de transcription. Selon les cas, ces choix peuvent être discutés. En particulier dans le cas d'énoncés enfantins, certains faits soulèvent des difficultés de classement et donc de transcription.

4.1. Difficultés de perception par le transcripateur

La transcription d'énoncés prononcés par des adultes a montré qu'en certains points des difficultés particulières surgissent même quand on

⁹ Dans les conversations ordinaires, les adultes que nous enregistrons ont des débits qui varient de 150 mots par minute à 330 mots par minute.

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

dispose d'enregistrements de qualité. C'est le cas par exemple lorsqu'il y a une suite de voyelles identiques ou proches [a, e, ε]. Doit-on transcrire :

1. *ça a grandi* ou *ça grandit*
2. *ça a été* ou *ça était vite fait*
3. *j'ai essayé* ou *j'essayais*

Le choix de l'une ou l'autre interprétation a de l'importance surtout lorsque ces énoncés sont prononcés par des enfants ou des personnes soupçonnées de présenter des difficultés langagières. Dans l'exemple n° 2, on voit bien que *l'a priori* du transcripteur poussera à opter, selon le cas, vers une solution normative (*ça a été vite fait*) ou non (*ça était vite fait*).

Chez les enfants mais aussi chez les adultes, il est souvent difficile de percevoir les voyelles et les consonnes, au début et en fin d'un groupe de mots. Par exemple, il est difficile de savoir si l'on entend *regarde* ou *garde*, *écrit* ou *cris*, *crie*). Exemples relevés chez des adultes (le premier terme est en fait le seul bon) (corpus Stg C41b) :

un foyer d'action /éducative, éducatif/
 l'hypothèse que /l'inconscient, l'inconscience/ c'est quelque chose
 au niveau de /cette, ces/ jeunesse(s)
 le fait qu'il y ait niveau /bac et que, bas et que/
 on /sait pas, sépare/ au fond ce qui fonctionne

Nous avons du reste noté que, chez les enfants qui s'appliquent beaucoup et qui ont suffisamment d'aisance pour le faire, les premières syllabes sont prononcées avec une netteté plus grande que les autres.

4.2. Catalogue des erreurs banales de prononciation

On retrouve chez les enfants la plupart des particularités déjà identifiées chez les adultes.

4.2.1. Le [l] des pronoms *il*, *ils*

Le [l] n'est pas prononcé devant un mot commençant par une consonne ; en ce cas *il* et *ils* se prononcent [i]¹⁰.

¹⁰ Bernard Clavel, dans son roman *Le Soleil des morts* (Albin Michel, Paris, 1998), utilise la forme *Y* pour transcrire la prononciation de *il* et *ils* (devant une voyelle ou non) par ses personnages de milieu populaire:

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

Devant un mot commençant par une voyelle, le pronom pluriel *ils* est prononcé [iz]. Il en est de même chez les enfants :

il [i] pouvait plus m'emmener avec la voiture (Cayolle 1,9, 25)

j'aime bien les animaux puis je préfère les laisser en liberté qu'ils [ki] meurent pas (Alaoui, p.30)

4.2.2. Le [l] dans *elle, quelqu'un, quelque chose*

Il arrive, mais de façon non généralisée, que *elle* soit prononcé, par des adultes, [ɛ], ou [a], surtout dans le Nord et l'Ouest de la France. Les enfants de toutes régions ont souvent cette prononciation.

A l'école Jules-Verne :

elle [ɛ] fait du travail (locuteur 9, 63,8)

ma mère elle [a] elle [a] fait le ménage et - le manger et - et elle [a] vient me chercher (locuteur 10 64,14)

4.2.3. Prononciation de *il y a*

Plusieurs prononciations sont possibles, en trois syllabes, en deux ou en une seule :

- [i - li - ja]
- [i - lja]
- [ja]

La prononciation en une seule syllabe est celle de tous les locuteurs, quelle que soit leur éducation, dans la conversation familière.

Chez les enfants, la prononciation de *il y a* est, selon les cas, [ija], [ja], [ila] ou [la]. Cette prononciation, [la] ou [ila], est typiquement enfantine et

si jamais y grogne on s'arrête (p. 395)

Par ailleurs seuls ces personnages ont des paroles dont l'écriture tend à rendre la prononciation:

qu'est-ce que t'as, Brutus (p. 389)

c'est l'chef (p. 390)

y a du poisson (p. 390)

j' vous vois venir (p. 391)

vous avez pas l'droit (p. 391)

alors m'sieur (p. 383)

Cette notation est absente pour les paroles tenues par les autres personnages de classe sociale plus élevée. L'expérience de la transcription a montré que cet artifice romanesque ne correspond pas à une réalité observée.

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

dure assez longtemps. Nous en avons notées chez des enfants de 5 ans ;
Alaoui en a relevées à 7 ans :

[nous] tournons où il y a [la] les Ifs (Jules-Verne 102,6)

il y avait [ilave] un tremblement de terre (Alaoui 85,11)

Chez des enfants de 11 ans (Morillo et Allègre), on retrouve une
prononciation de *il y a* avec *qui* courante chez des adultes :

on dirait qu'il y a [kja] des ouvriers (I, 15, 14)

pour qu'il y ait [kje] deux couleurs (III, 19, 14)

4.2.4. Le [i] du relatif *qui* sujet

Placé devant un mot commençant par une voyelle, le *qui* peut être
prononcé [ki], avec une voyelle [i] très audible. Il peut aussi être prononcé
[kj] ou [k], sans aucune voyelle : *qui avait* [kavɛ] *été fait* ; *qui est* [kɛ] *très*
très riche.

On retrouve chez les enfants de 7 ans (Alaoui) et même 11 ans
(Morillo et Allègre) ces prononciations :

le pétrole qui est [ke] dans l'eau (Alaoui 45,11)

une petite maison qui est [kɛ] derrière (Morillo et Allègre I, 4, 3)

c'est pas toute la montagne qui est envahie [ke] d'eau (Morillo et Allègre IV,
18, 9)

il y a encore un qui a [ka] qui a [ka] une partie du bras (Morillo et Allègre
IV, 12, 13)

on voit un sourcil qui est [kje] gros (Morillo et Allègre I, 7, 5)

on dirait qu'il est [kje] posé par terre (Morillo et Allègre III, 15, 5)

Si le relatif *qui* est en rapport avec un verbe pluriel commençant par
une voyelle, il est parfois prononcé, par les adultes et les enfants, [kiz],
avec un [z] qui signale le pluriel : *qui-z-étaient* [kizete] *eux payés*.

il y avait des animaux qui-z-étaient [kizete] morts (Alaoui 31,1)

on voit qu'elle a des poils dessous qui-z-ont (Morillo et Allègre I, 16, 3)

il y en a qui-z-ont qui-z-ont peint deux personnes (Morillo et Allègre III, 18,
12)

on les a prises pour ceux qui-z-avaient pas fini (Morillo et Allègre III, 2, 1)

il y en a d'autres qui-z-avaient porté des bananes (Morillo et Allègre III, 5,
14)

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

Et même, mais cela semble réservé aux enfants, avec une négation préservant cette construction du pluriel :

à propos des portraits qui ne-z-étaient pas déformés (Morillo et Allègre III, 5, 3)

4.2.5. Le [y] de *tu* avant une voyelle

Dans la conversation courante, il est assez fréquent que des locuteurs adultes élident la voyelle du pronom *tu* et prononcent :

- *tu as* non pas [tya] mais [ta]
- *tu es* non pas [tyɛ] mais [tɛ] ou [te]

On retrouve, chez les enfants, le même phénomène ; le pronom *tu* placé devant une voyelle est réduit à un [t] :

tu avais [tave] vu un grand monsieur (151,5) (École Saint-Exupéry, locuteur 3)

4.2.6. Le [i] de *si*

Le [i] est assez rarement réduit et on ne trouve cette prononciation que dans certaines formules comme *si tu veux* prononcée [styvø].

Chez les enfants, dans tous les exemples que nous avons pu recenser, la prononciation de *si* est toujours [si], sans réduction de la voyelle.

4.2.7. Prononciation des groupes consonne + [r], avec chute du [r]

Le [r] tombe dans la prononciation, surtout dans la partie nord de la France, où le phénomène est souvent à peine perçu : *un mètre* [mɛt] ; *il faut être là* [ɛt] ; *c'est autre chose* ; *contre* [kɔ̃t]. On constate le même phénomène chez les enfants de toutes régions :

que moi pas les autres [lezot] (144,6) (École Saint-Exupéry)

les quatre [kat] chaises (8,17 et 10,10) (École Jules-Verne)

ça peut être [pøet] mieux (Morillo et Allègre III, 8, 4)

Certains enfants ont, avant 7 ans, des difficultés avec certaines prononciations de [r] et de [l]. L'une, très classique et très répandue, concerne la prononciation des mots qui commencent par *tr-*, qu'ils prononcent [kr], comme dans : *le train* [krɛ̃] ; *le travail* [kravaij]

Lorsqu'il y a un [r] placé avant une consonne, et que les enfants s'appliquent à le prononcer, comme dans le mot *herbe*, ils sont souvent

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

amenés à le prononcer deux fois : une fois à la place voulue, et une fois avant, par anticipation. A l'école Saint-Exupéry, nous avons :

dans l'herbe [erbrə]

maternelle [marternel] (102,3 ; 106,14)

Autre prononciation rencontrée en cas de groupes de consonne + *r* ou consonne + *l* : les enfants déplacent souvent ces consonnes d'une syllabe à une autre. A l'école Jules-Verne, nous trouvons :

qui réfléchit [reʃefli] (52,1)

le rétroviseur [revetroviseur] (Morillo et Allègre I, 17, 9 ; et cela malgré le modèle fourni)

Lorsqu'un [r] est suivi d'une consonne, à la fin d'un mot, la consonne a tendance à tomber ; c'est une faute classique avant 7 ans. A l'école Jules-Verne :

elle regarde [ragar] (73,7)

4.2.8. Prononciation du groupe consonne + [l] avec chute du [l]

On rencontre, moins qu'avec [r], une réduction de [l] dans un groupe consonantique final. Elle reste cependant assez fréquente dans la région parisienne et dans l'Est de la France.

Les enfants de quelque région que ce soit ont tendance à omettre ce [l] (*immeuble* [imœb]) :

des boucles d'oreilles [debukdœrɛj] (61,14) (école Jules-Verne)

le spectacle [spektak] (88,15) - [petak] (92,10) (École Jules-Verne)

je voudrais compléter quelque chose [kɛkɛchoz] (Morillo et Allègre I, 18, 12)

4.2.9. Autres difficultés enfantines bien connues.

Il est bien connu que la prononciation du [ʃ] et du [ʒ] se met en place assez tard (au-delà de 8 ans pour certains enfants). A l'école Jules-Verne nous avons relevé :

chaussures [sosyr] (59,7 ; 67,8, etc.)

Le [ʒ] est régulièrement prononcé [z] :

j'ai quatre ans [ze] (62,3 ; 64,5, etc.)

une tige [tiz] (64,3)

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

Nous avons remarqué, particulièrement à l'école Jules-Verne, une tendance à prononcer des consonnes « sourdes » [f, ʃ], là où il faudrait des « sonores » [v, ʒ]. Quatre enfants ont nettement cette caractéristique :

- L2 :
travail [trafaʃ] (57,5)
jupe [ʃyp] (57,8)
livre [liʃr] (57,11)
- L4 :
rouge [ruʃ] (58,9 et L.13, 69,12)

Dans la partie Nord de la France, [œ] et [ɛ] sont confondus et se prononcent [ɛ], et la plupart des jeunes enfants ont cette prononciation actuellement, dans le Sud aussi :

un brin [ɛ brɛ].

Certains enfants de l'école Jules-Verne semblent avoir des difficultés avec ce [ɛ] qu'ils prononcent avec un [j] : *j'ai cinq* [sjɛk] ans.

Beaucoup d'enfants ont une prononciation indifférenciée pour [ɔ] et [ɑ] ; ils prononcent les *on* comme des *an*, et vice-versa :

monter [mɑte]
cinq ans [sɛkɑ].

Il se trouve donc des enfants qui n'ont que deux voyelles nasales :

[ɔ] pour [ɑ] et [ɔ]
[ɛ] pour [ɛ] et [œ].

Lorsqu'il y a dans un mot de plusieurs syllabes deux syllabes qui se suivent, l'une ayant une voyelle nasale et l'autre une voyelle non nasale, les enfants ont tendance à les prononcer toutes deux non nasales. L'exemple-type est celui du mot *pantalon*, où les deux premières syllabes *pan-ta-* sont prononcées avec [a], dans presque tous les cas :

pantalon [patalɑ] (58, 7 ; 61, 12 ; 65, 6 ; 66, 12 ; 77, 13, etc.)

4.2.10. Élision dans les mots de haute fréquence

Les mots de grande fréquence subissent, dans la conversation courante, des raccourcissements caractéristiques :

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

parce que [paskə]

maintenant [mɛnɑ̃]

Comme chez les adultes, nous avons trouvé, chez des enfants de 7 et 11 ans des exemples de cette réduction :

maintenant [mɛnɑ̃] on peut plus enlever le pétrole qui est dans l'eau (Alaoui 45,10 ; cf.47,2)

et bon aussi maintenant [mɛnɑ̃] sur la femme (Morillo et Allègre 15, 4 ; entre autres)

4.2.11. Liaisons non normatives

Tous les Français sont amenés à faire des fautes étonnantes de liaisons dans un parler peu surveillé :

grand appareil [grɑ̃aparej] photo

des tas de-z-hommes

des machines à laver-z-italiennes

les pré-z-Alpes.

Mais on a pu trouver aussi chez des adultes :

la Corse a été-t-un très grand réservoir (Corse 3, 15)

parce que je ne suis pas trop-z-habitué (Puget VI, 5, 9)

Ces mêmes erreurs semblent apparaître surtout quand les enfants s'appliquent, dans un récit de type littéraire. Alaoui en a noté chez des enfants de 7 ans, mais on pourrait en faire une collection à tous les âges :

je suis-t-allé [zə syitale] le dire à ma mère (Alaoui 121,4)

4.2.12. Mots « difficiles »

Les mots « difficiles » sont bricolés du mieux possible¹¹. Sont difficiles pour les enfants les mots, de plus de trois syllabes, qui comportent des groupes de consonne +r ou consonne +l. Nous avons relevé à l'école Jules-Verne :

bibliothèque

[bebjotek] (84,12)

[bilotek] (106,9)

¹¹ Les approximations lexicales sont aussi faites par les adultes lorsqu'il s'agit de lexique peu connu entendu oralement.

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

publicité
 [plyblisite] (86,14)
 publicitaire
 [plyblisiter] (87,2)
 construction
 [k5stryksj5] (100,1)
 [k5styksj5] (103,7)
 [k5strisj5] (108,5 ; 109,6)
 rouleau compresseur
 [k5pleksØr] (98,10)
 [k5plesØr] (105,6)
 [k5kresor] (110,1)

Le mot *puzzle*, qui fait difficulté aussi pour les adultes, est prononcé :

[pØzl] (59,13)
 [pØs] (57,11)
 [pØlz] (60,14 ; 77,11)

Ces difficultés ne sont pas absentes non plus chez les enfants de 11 ans (Morillo et Allègre) :

prosterné [proserne] (IV, 10, 13)
 rétroviseur [revetroviseur] (I, 17, 9)

Dans l'épreuve du « trajet » enregistrée à l'école Jules-Verne, 2 enfants sur 24 (les locuteurs 22 et 24) rencontrent de grands problèmes de prononciation, au point que nous n'avons pu donner de leurs productions une transcription orthographique. Ils n'arrivent pas à répéter les mots à la suite de l'instituteur. Ces cas restent exceptionnels.

4.3. Catalogue de particularités banales et moins banales de morphologie et syntaxe.

4.3.1. Morphologie nominale

a. Les pluriels

Par exemple, certains adultes, dans la conversation rapide, emploient *animal* ou *animaux*, sans répartition stricte.

Chez les enfants de 5 ans, la répartition du type *animal/animaux* est mal connue. Nous avons rencontré à l'école Saint-Exupéry :

il y a un animaux (157,9).

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

On retrouve cette erreur chez des enfants de 11 ans (Morillo et Allègre) :

il y a que des dessins des dessins d'animal (IV, 3, 9)

On peut se demander si pour l'enfant, ce singulier n'est pas un collectif. C'est ce que suggère l'exemple suivant :

quand ils tuent leur nourriture ils ils les dessinent (Morillo et Allègre IV, 5, 6)

Les autres formes de pluriel nominal n'offrent rien de remarquable.

b. Les genres

On trouve très souvent, chez les adultes, un *ils* pluriel qui reprend un nom précédent féminin. Par ailleurs, même chez les locuteurs les plus cultivés, il y a de nombreux flottements pour l'accord du relatif *lequel* : on constate souvent un masculin à la place d'un féminin (Branca, 1977).

Chez les enfants, les difficultés de « genre » portent généralement, vers cinq ans, sur l'accord entre le nom (ou le pronom) et l'adjectif : nom (ou pronom) féminin, adjectif masculin ou féminin, avec hésitations.

Par exemple, à l'école des Récollets :

moi j'ai une idée très malin (173,9)

On peut distinguer chez les enfants (aussi bien de 7 que de 11 ans) plusieurs fautes de genre :

- L'emploi d'un déterminant, article, possessif, qui ne convient pas au nom qu'il accompagne :

le table, le chaise (Jules-Verne, « le cerceau »)

Ces erreurs-là sont assez rares ; on en trouve à peine 3 exemples chez les enfants des Récollets, et une vingtaine à l'école Jules-Verne, toujours sur les mêmes mots. Les enseignants nous ont signalé qu'ils pensaient en rencontrer plus souvent chez les enfants d'origine migrante récente. Au total, cela représente un pourcentage infime de fautes.

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

- L'emploi d'un adjectif, épithète ou attribut, mal accordé au nom ou au pronom¹² :

pour finir le décor j'ai mis des couleurs vifs (Morillo et Allègre III, 19, 10)

pour qu'il y ait deux couleurs vifs (Morillo et Allègre III, 19, 14)

la grand table elle est gris (Cerceau 14,3-4)

elle était noire aussi peint également (Morillo et Allègre II, 1, 15)

Le type *elle est gris*, se rencontre surtout avec les adjectifs de couleur ; les enfants ont tendance à les laisser invariables (*violet, gris, bleu, blanc*), comme nous le faisons pour les adjectifs formés sur des noms (*des chaussures marron*).

- L'emploi d'un pronom de reprise qui ne convient pas au nom repris (Jules Verne, 15) :

mes sandales ils sont blancs

môn père elle est grosse

Le type *mes sandales ils sont blancs*, se rencontre surtout avec un pronom *il* ou *ils* qui reprend un nom féminin précédent. C'est une faute que l'on rencontre aussi chez les adultes.

c. Problèmes particuliers

A l'âge de cinq ans, certains enfants ont une hésitation pour les formes *du* et *des*, qui représentent une contraction de l'article ; certains disent indifféremment *du* ou *de le*, *des* ou *de les*. C'est quelque chose de fréquent, qui se met en place naturellement, à des âges assez divers. C'est à l'école Jules-Verne que le phénomène est le plus fréquent :

à côté de l'atelier de le papa de F. [...] nous passons à côté de du marché (105,9)

j'étais en dessous de les deux bancs (33,3 ; 33,6 ; 34,9, etc.)

Ce type d'hésitation est fréquemment évoqué par les enseignants de maternelle.

Ce qui est souvent évoqué également, ce sont leurs « bons mots » c'est à dire leurs créations linguistiques dans les domaines nominal et verbal. Ces élaborations morphologiques qui témoignent de la construction active dans le langage sont diversement appréciées, bien sûr. Si ces « erreurs »

¹² De même lors d'un accord du participe passé conjugué avec « avoir » :
avec notre photo qu'on a pris (Morillo et Allègre III, 3, ?)

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthilie PALLAUD

portent sur du lexique courant en ce qui concerne les enfants, les mêmes « petits monstres » linguistiques sont produits par des adultes en présence de lexique plus rare (Pallaud, 1999). Ces néologismes ne sont pas spécifiques des enfants ; ce peut être dû à quantité de phénomènes qu'on ne peut pas détailler ici.

Enfants de 11 ans :

ils sont beaucoup *observatifs* et ils la regardent (Morillo et Allègre I, 19, 5)

ensuite on *reroule* on montre un autre bout (Morillo et Allègre IV, 19, 4)

4.3.2. Morphologie verbale

a. L'indicatif

Les verbes qui se terminent graphiquement à la troisième personne du pluriel par *-oient*, *-ient*, *-aient* sont souvent prononcés avec un [j] final. Cette prononciation paraît vulgaire dans le sud de la France ; elle est très fréquente dans toute la partie nord.

Certains enfants mettent un [j] à la fin des verbes qui se terminent par *-oient*, à la troisième personne du pluriel :

s'ils voient [vwaj] des gens qui jettent des saletés (Alaoui 32, 14)

Parmi les fautes typiquement enfantines, on peut citer le cas le plus connu, qui est celui du verbe *boire* (qui, tout au long de l'histoire du français a été difficile à conjuguer). Les enfants construisent l'imparfait sur le radical de la forme de l'indicatif présent [bwaj] ou [bwav]. A l'école des Récollets, les enfants disent [bwaje] pour *buvait* :

il mangeait /et, ø/ il boyait [bwaje] (10,14).

ils boivaient [ibwawe] ils faisaient la fête (Alaoui,95,16 ; enfant de 7 ans).

Pour le verbe *voir*, des difficultés semblables se manifestent. Lorsqu'ils utilisent la personne *nous*, les enfants construisent leur forme verbale sur un radical erroné. A l'école Jules-Verne, nous avons remarqué à plusieurs reprises :

- *nous voilons* pour *nous voyons*, ((L15 106, 5 ; 106, 11) et (L16 107, 3 ; 107, 4))
- nous voilons* l'immeuble (9, 6)

Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcriptions

La première personne du présent et du futur pose parfois des problèmes aux enfants ; ils la construisent, semble-t-il¹³, en généralisant la forme plus fréquente pour la deuxième et troisième personne du singulier.

Pour le verbe *aller*, plusieurs enfants utilisent la forme *je vas* (qui a existé pendant longtemps en français), au lieu de *vais* :

eh ben je vas [za va] à l'école (Alaoui 107,4)

C'est une forme fréquente chez les jeunes enfants qui, peut-être, généralisent là la forme plus fréquente [va] dans *tu vas il va*.

Il en est de même, dans le cas de la première personne du singulier, pour des verbes comme *acheter* :

puis j'en achètera [aʃtra] (Récollets 5,16).

Une difficulté particulière chez les jeunes enfants (on la retrouve même à 11 ans) : celle de certains infinitifs, qu'ils ont tendance à généraliser sur la forme des verbes du premier groupe et à mettre en *-er*, par exemple [syiv] au lieu de *suivre* :

ça peut faire des traces - on peut suivre [syive] (Récollets 6,1)

pas envie de sourier [surje] (Morillo et Allègre I, 23, 3)

elle ne veut pas sourier [surje] (Morillo et Allègre I, 23, 12)

Un enfant (l'enfant 9 de l'école Jules-Verne) a bien retenu la désinence en *-ons* pour la première personne du singulier, mais il la met avec le pronom *on*, comme, par exemple :

on sortons, on traversons, on passons (p.100).

On peut trouver également des verbes au singulier alors que les sujets sont au pluriel :

on voit que ces messieurs aussi sont : + ils a [iza] l'air âgé d'après celui qu'on voit qui est derrière (Morillo et Allègre I, 15, 10)

b. Le conditionnel après *si*

Ce qui est trouvé chez des enfants de 11 ans ne leur est pas propre. Les exemples ne manquent pas chez les adultes. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une difficulté morphologique. L'erreur consiste à employer le conditionnel dans chacun des verbes (principal et subordonné) :

la femme je pense pas qu'elle vient de se réveiller + parce qu'elle a du rouge à lèvres et ça me un peu bizarre + parce que si elle viendrait de se réveiller + pour se mettre le rouge à lèvres + faudrait qu'elle se soit déjà levée + hein +

¹³ Une autre hypothèse est que l'enfant reprend « en miroir » la forme qui lui est adressée dans l'interaction: *tu vas, elle va, tu achèteras, il achètera*.

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

bien qu'elle se soit mis + le soir le rouge à lèvres + quand même ça serait un peu parti hein (Morillo et Allègre I, 13, 7-13)

si elle se serait mis du rouge à lèvres elle se serait coiffée un peu + mais là elle s'est pas coiffée on dirait + donc c'est bizarre + c'est vraiment bizarre (Morillo et Allègre, 1, 14, 1-3)

c. Le subjonctif

La marque de la première personne du subjonctif présent est un *e* final sur le radical de la forme de l'imparfait. Pour la plupart des verbes, la forme orale est donc la même au présent de l'indicatif et du subjonctif :

je ris [ri], que je rie [ri]

Pour des verbes irréguliers et courants comme *dire* et *lire* qui ont un radical de la forme de l'imparfait en consonne finale *s*, la forme orale du subjonctif présent diffère de celle de l'indicatif présent :

je dis [di], que je dise [diz]

je lis [li], que je lise [liz]

Chez les enfants, comme chez certains adultes, le subjonctif a parfois les mêmes formes que l'indicatif présent :

tu veux que je te le dis comme elles s'appellent ma grande soeur et ma petite soeur (Récollets 17,5).

Nous avons aussi observé l'emploi de l'indicatif imparfait à la place d'un subjonctif présent (enfant de 11 ans) :

il suffisait qu'ils tuaient un cheval alors ils dessinaient un cheval (Morillo et Allègre, IV, 4, 15)

Dans cet exemple l'emploi d'un subjonctif présent n'aurait pas posé de problème. Cependant l'enfant tenait sans doute à une concordance des temps (*tuaient*, *dessinaient*) correspondant à l'antériorité (très grande puisqu'il s'agit de préhistoire) de ces deux activités.

d. Passés simples

Une enquête sur le passé simple faite en 1987 auprès d'étudiants de l'Université de Provence (Dufau *et al.*, 1988) a montré que les Français, même adultes et cultivés ne sont pas très sûrs des formes de leurs passés simples. Ils proposent facilement de dire ils *croissèrent* pour le verbe *croître*, ou ils *cuisèrent* pour le verbe *cuire*, sans compter des formes comme ils *élisèrent* ou ils *acquérèrent*. On voit souvent dans la presse écrite des formes comme *ils rièrent*, *ils élirent*, qui ne font sursauter personne.

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

Il faut donc s'attendre à ce que les jeunes enfants ne soient pas non plus très sûrs de ces formes. Les erreurs se produisent cependant sur des verbes plus fréquents.

Lorsqu'ils utilisent des passés simples, ce qui est fréquent dans la reproduction d'histoires qu'on leur a lues, ils retiennent souvent une désinence en [a], généralisée pour tous les verbes :

la laisse céda et le chien s'enfuya (Fontvert 6, Évaluation p.32)

le petit cochon rencontra une petite - après il XX - il lui donnera /des, ses/sous

Dans une étude qu'elle avait consacrée aux passés simples chez les enfants de 10 à 11 ans à l'école primaire, Pazery (1986 :142) avait noté quelques grandes tendances : la quasi généralisation de la finale en [a], pour toutes les personnes du singulier et tous les verbes : *je décida, j'alla, j'appela je sauta.*

Le radical du verbe est souvent le radical long :

mon père deva partir - l'âne atterrisa sur la cabane

Au pluriel, c'est une désinence *-èrent* qui est généralisée :

mes parents connaissèrent un inventeur - ils s'endormèrent.

Mais il y a également une autre tendance, plus rare, qui consiste à mettre une désinence en [i] :

d'un bond je me réveillis

4.3.3. Syntaxe

a. Les redondances d'un nom et d'un pronom

Elles sont nombreuses et anciennes ; on les rencontre chez tous les locuteurs, à peu près sans exception.

Le nom qui fait redondance peut se trouver après le pronom :

c'est pas nous qui les avons décidés ces intervalles

Le nom peut aussi se trouver avant le pronom :

des bêtises tout le monde il en a fait

On retrouve la redondance du nom et du pronom dans de nombreux énoncés d'enfants :

sa mère elle l'a grondé (Jules Verne 54,9)

moi je vais parler de mon journal (Jules Verne 22,8)

je m'en souviens plus le nom (Morillo et Allègre III, 1, 3)

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

Certains de ces énoncés nous surprennent par la redondance du possessif et du sujet :

je vais parler de mes trois portraits que j'ai faits (Morillo et Allègre II, 1, 1)
sur la photo je me cache la moitié de mon visage (Morillo et Allègre II, 3, 14)

b. La négation *ne*

Elle est absente dans plus de 80% des cas dans la conversation ordinaire chez les adultes, et ce phénomène est si bien connu qu'il nous paraît inutile d'en donner ici des exemples.

Les enfants, comme les adultes, omettent généralement le *ne* de négation dans la conversation.

La négation *pour (ne) pas que* au lieu de *pour que ... ne ... pas* est assez fréquente, même chez les locuteurs les plus cultivés :

c'est-à-dire que pour pas que ça s'arrête il faut aller à un autre mot

Les enfants l'utilisent, comme les adultes :

il faut mettre la ceinture - pour se préparer pour pas qu'on tombe (Récollets 10,5)

c. Les prépositions et adverbes

Adverbes *sous/dessous, sur/dessus, dans/dedans* : les Français utilisent souvent *dessous, dessus, dedans* devant un nom, là où le purisme voudrait *sous, sur, dans*, comme par exemple dans :

il s'était caché dessous la table

C'est une faute que nous retrouvons de façon beaucoup plus fréquente chez les enfants. La confusion entre *sous* et *dessous* *dans* et *dedans* (préposition et adverbe) est fréquente dans les corpus que nous avons recueillis :

et après ils /vont, ont/ tous dessous le divan (Récollets 11,11).

et après je rentre dedans l'école (Récollets 175,11)

Les adverbes *très, beaucoup* sont employés par des enfants de 11 ans un peu indifféremment qu'il s'agisse de modifier un adjectif, un participe passé, un verbe infinitif, un nom ou même un adverbe. Cette façon de parler n'est pas réservé aux enfants :

il a l'air très triste (Morillo et Allègre I, 6, 12)

ils sont beaucoup observatifs (Morillo et Allègre I, 19, 5)

je suis beaucoup intrigué par ces jeunes (Morillo et Allègre I, 19, 3)

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

on peut pas très distinguer (Morillo et Allègre I, 6, 8)

très très beaucoup de gens aiment se regarder (Morillo et Allègre I, 22, 15)

Nous avons remarqué beaucoup d'hésitations pour l'emploi des prépositions de lieu ; les enfants, souvent jusqu'à 10 ou 11 ans, utilisent parfois *dans* comme une préposition « passe-partout », qui situe le point d'arrivée d'un mouvement :

ils vont jamais dans la France (Évaluation Chartreux 36)

Certains enfants ne font presque jamais de fautes sur ce point ; d'autres en font beaucoup. Nous en avons beaucoup d'exemples à l'école Jules-Verne ; voici, dans le jeu du « ballon » :

j'ai monté dans la grand - chaise (26, 10)

L'enfant désigné comme « L1 » en commet souvent :

je suis monté dans le banc - dans la table

D'autres (ce ne sont pas les mêmes) emploient plutôt *à* comme préposition « passe-partout » ; dans le jeu du « cerceau » :

je monte à la table (25, 6)

j'ai descendu à la chaise (26, 3).

La préposition *à* sert parfois à introduire uniformément les compléments d'un verbe ; ainsi le verbe *travailler* est utilisé par les enfants de l'école Jules-Verne avec la préposition *à*, de façon tout à fait correcte lorsqu'il s'agit d'un complément qui indique le lieu ordinaire de travail :

il travaille au café (59, 2).

Mais ce *à* sonne un peu faux dès qu'il s'agit de simples lieux, non définis ordinairement comme lieux de travail :

elle travaille à ma maison (60, 4).

et il est typiquement enfantin quand il s'applique à des objets, des animaux ou des noms de métiers :

il travaille aux poules (67, 5)

il travaille aux pommes (75, 16)

Les enfants ont des hésitations, qui peuvent durer fort longtemps, entre *à* et *de* pour introduire un infinitif complément d'un verbe :

j'ai préféré *de* faire Grease (Évaluation, Cayolle 2, 27)

eh ben il avait failli *à* se brûler (Récollets 174, 3).

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

Comme certains adultes méridionaux, les enfants mettent parfois une préposition *à* devant un complément qui marque la personne :

il va nous tuer *à* nous (Évaluation Fontvert 36).

Certains ont des difficultés à utiliser *chez* qu'il renforcent en *à chez* :

j'aime bien faire *à* chez moi des jeux (Jules-Verne)

On trouve parfois l'oubli de la préposition dans le cas de verbes qui en nécessitent une :

je m'en souviens plus le nom (Morillo et Allègre III, 1, 3)

d. Auxiliaires

L'auxiliaire *avoir* est souvent employé par les adultes là où, selon la norme, il faudrait *être* :

j'ai j'ai intervenu à l'hygiène

Comme certains adultes, les enfants de 5 ans, de quelque milieu qu'ils soient, ont tendance à utiliser l'auxiliaire *avoir* avec les verbes comme *aller*, *monter*, *descendre* :

j'y ai allé en train - j'y ai allé à la mer (école des Récollets 8, 6)

on a monté dans une - dans un bois (école Saint-Exupéry 149, 2)

A l'école Jules-Verne, les exemples sont nombreux :

j'ai monté sur la table (23, 4)

j'ai descendu du banc j'ai monté sur la table j'ai sauté dans le cerceau rouge (1,2).

je suis [zisi] monté (21,4) ; j'ai monté (21,5) (le même enfant)

La répartition normative des auxiliaires semble se faire à des âges très différents, et certains adultes ne l'acquièrent jamais.

e. *Ce que, qu'est-ce que*

Après les verbes dits « d'interrogation indirecte », comme *savoir*, *demander*, il arrive très souvent que des locuteurs, même très éduqués emploient *qu'est-ce que* (comme dans l'interrogation directe), au lieu de *ce que* : par exemple *je ne sais pas qu'est-ce que tu veux dire*

La faute est très répandue chez les enfants également. Ils ajoutent assez régulièrement *est-ce* ou *est-ce-que* dans ces formes d'interrogation indirecte, comme ils le feraient pour l'interrogation directe :

je sais pas moi qui est-ce cet homme (Évaluation pp.35).

je sais pas qu'est-ce que j'en ai fait (école des Récollets, 6)

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

Nous en avons rencontré chez les enfants de 7 ans et de 10 ans :

je me lève et je regarde qu'est-ce qu'ils font (Alaoui 115,3) (7 ans)

je fais qu'est-ce que je veux (Jeanjean 1977 : 198) (10 ans).

Chez des enfants de 11 ans, on trouve des formes en *ce que c'est* là où on attend *ce qui est* :

il y a des formes qui ressemblent pas à ce que c'est marqué (Morillo et Allègre IV, 4, 15)

f. Les formes de l'interrogation

A l'instar des adultes, les enfants n'utilisent pas spontanément, dans leurs conversations, les formes d'interrogation par postposition du sujet, comme : *où veux-tu aller ?*

— Ils utilisent plutôt, comme les adultes, des formes avec *est-ce que* :

où est-ce que tu veux aller ?

ou simplement avec un mot interrogatif, placé en tête ou fin :

où tu veux aller ?

tu veux aller où ?

voire sans mot interrogatif, et sans aucune marque autre que l'intonation :

tu veux partir ?

Dans le « jeu de cartes » qui a été enregistré sur vidéo-cassette à l'école Jules Verne¹⁴, les enseignants avaient joué sur les formes d'interrogation pour inciter les enfants à utiliser la postposition du sujet en leur fournissant des modèles. La transcription de cet enregistrement montre que les enfants de 5 ans ont bien appliqué la forme du modèle qui leur était proposé pour l'interrogation ; les enseignants, pris par la bonne marche du jeu, ont employé majoritairement l'interrogation par intonation !

g. Les relatives

Dans les relatives qui devraient être en *qui*, on trouve parfois *que* + *il* ou *que* + *elle* : *c'est ma femme qu'elle s'occupe un peu de ça.*

Dans les constructions en *c'est nous qui...* ou *c'est moi qui...*, le verbe est parfois utilisé à la troisième personne, là où il faudrait la première du pluriel ou du singulier :

c'est moi qui s'occupe seul - je suis en somme patron

¹⁴ cf. Blanche-Benveniste *et al.* (1992).

Claire BLANCHE-BENVENISTE & Berthille PALLAUD

Comme chez certains adultes, on trouve chez les enfants de 5 ans, à la place du relatif *qui*, une forme *qu'il*, *qu'elle*, où on voit bien l'élément subordonnant et un sujet *il*, *elle* ; nous en avons relevé un certain nombre d'exemples à l'école Jules-Verne :

j'ai un pantalon qu'il est bleu (60, 10)

j'ai une soeur qu'elle s'appelle S. (75, 11)

On trouve aussi, à la place de *dont* que les enfants de cet âge n'utilisent jamais, une forme en *que*, comme à l'école des Récollets :

et puis on a vu - une vieille maison que le toit il est tombé (176, 9).

5. Conclusion

Le recueil d'énoncés prononcés par de jeunes enfants de 5 ans a été obtenu à la suite d'une enquête demandée par l'Inspection Départementale de l'Éducation Nationale à Romans. Les enseignants alertés par les résultats de l'évaluation nationale de leurs classes en primaire voulaient savoir si ces piètres résultats scolaires ne provenaient pas de faiblesses dans l'usage oral de la langue française. Cette hypothèse leur semblait d'autant plus probable que, pour certaines écoles, les élèves se trouvaient en forte proportion d'origine migrante. Par ailleurs, une fois cette idée émise, leurs observations du français parlé par leurs élèves leur paraissaient également renforcer ce soupçon « d'un français mal maîtrisé ». Notre étude a montré que la plupart des « erreurs » commises par les enfants à l'oral sont banales en ce sens que tout locuteur adulte les produit aussi. Elles sont peut-être plus fréquentes mais elles ne sont pas spécifiques des enfants. Les difficultés d'enregistrement et de transcription liées à ces particularités de prononciation incitent à une grande prudence et nécessitent des transpositeurs une grande rigueur. On peut douter de conclusions hâtives visant à douter de la maîtrise du français parlé chez un enfant surtout quand ses énoncés sont comparés à un énoncé idéal adulte qui s'avère ainsi être non pas oral mais écrit.

Références

Blanche-Benveniste C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992). *Rapport, enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non*

Le recueil d'énoncé d'enfants : enregistrements et transcriptions

- francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle. Aix-en-Provence : Université de Provence. (rapport de 157 pp. et 3 volumes de corpus).*
- Branca, S. (1977). *Quel lequel? A propos des formes en lequel/laquelle en français de Montréal. Recherches sur le français parlé, 1, 170-184.*
- Cosnier J. (1971). *Clés pour la psychologie.* Paris : Seghers.
- CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.* Paris, ESF.
- CRESAS (1988). *Les uns et les autres. Intégration scolaire et lutte contre la marginalisation.* Paris : L'Harmattan.
- Dufau, M., Lagac, V., & Blanche-Benveniste, C. (1988). Une enquête sur la conjugaison du passé simple. *Revue Reffet, 13, 12-13.*
- Pallaud B. (1999). Lapsus et phénomènes voisins dans la langue parlée : problèmes d'identification. *Recherches en Syntaxe du Français Parlé, 15, 1-33.*
- Pazery, N. (1986). Les enfants de l'école primaire et le passé simple. *Recherches sur le français parlé, 8, 136-148.*

les CONFÉRENCES THÉMATIQUES

Place de la langue dans l'accès aux connaissances



Claire Blanche-Benveniste est Professeur de linguistique, actuellement émérite. Elle a enseigné longtemps à l'Université de Provence et à l'École Pratique des Hautes Études à Paris et elle a fait de nombreux séjours dans d'autres pays : Israël, Italie, Portugal, Belgique, Suisse, Danemark, États-Unis, Brésil, Mexique et Argentine. Elle a publié des ouvrages portant sur l'orthographe du français (son histoire, sa structure, ses possibilités d'évolution) ; sur la grammaire du français ; sur des comparaisons entre les langues romanes (espagnol, portugais et italien). Elle a dirigé des enquêtes sur le français parlé dans différentes régions, par différentes personnes, dans différentes situations, avec une attention particulière portée à la prononciation. Grâce aux enseignants qui fréquentaient à l'Université les cours de linguistique, elle a pu mener des expériences avec des élèves de plusieurs niveaux scolaires, pour observer l'acquisition de l'écriture, de la grammaire, des capacités à prendre la parole en public ou à rédiger des textes écrits.

Je remercie les organisateurs de m'avoir invitée à prendre la parole devant cette réunion d'enseignants des Ecoles juives de Marseille. J'ai une sorte de dette envers vous tous. Si je suis en France et ici devant vous aujourd'hui, c'est parce que mes parents ont été éduqués en français dans des Ecoles juives, à Varsovie pour ma famille maternelle, à Salonique pour ma famille paternelle. J'ai une dette particulière pour les écoles de l'Alliance et pour les écoles de l'ORT. Je m'efforcerai d'être toujours disponible si elles me le demandent.

Nous savons tous que l'accès aux connaissances dépend d'une bonne maîtrise de la langue : nous savons que le moindre retard, dès le premier apprentissage de la lecture et de l'écriture, a des répercussions sur l'ensemble de la scolarité ; nous savons qu'il est indispensable de dominer un solide vocabulaire, pour accéder à toutes sortes de savoirs ; nous savons aussi qu'il faut avoir une bonne connaissance des normes sociales du langage pour faire progresser les savoirs. Or la linguistique contemporaine met à notre disposition aujourd'hui des approches de la langue très utiles, et insuffisamment diffusées. J'évoquerai ici quelques domaines de linguistique, à la fois sur un plan général et dans le domaine plus particulier du français, avec plusieurs séries de questions et un ou deux exemples d'applications précises, en relatant des expériences auxquelles j'ai participé.

Ce que nous apprend la linguistique générale

On peut, dans ce domaine, multiplier les questions passionnantes, souvent

traitées trop hâtivement dans la presse : Combien existe-t-il de langues dans le monde actuellement ? Est-ce que toutes les langues ont une grammaire ? Est-ce que toutes les langues ont beaucoup de vocabulaire ? Les langues servent-elles avant tout à communiquer ou à organiser sa pensée ? Est-ce que les langues se maintiennent sans qu'on les enseigne ? Sans qu'on les écrive ? Y a-t-il des régions du monde où l'on parle plus de langues que dans d'autres ? Y a-t-il des maladies de langage ? Y a-t-il des programmes informatiques capables de comprendre les langues ? De conjuguer les verbes ? De corriger les fautes ? (tous ceux qui ont un ordinateur connaissent la réponse, mais peu savent "comment ça marche"). Des programmes capables de parler ? De traduire ? De lire les journaux à haute voix pour les aveugles ?

Je voudrais m'attarder sur deux questions générales, concernant l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères.

• A quel âge connaît-on sa langue maternelle ?

On situe l'âge de la maîtrise de la langue maternelle, vers 6-7 ans, ("âge de raison"), ce qui est l'âge de la plus grande mémoire, c'est-à-dire le moment où le stock de cellules mémorielles dans le cerveau est le plus vaste. Le tissu mémoriel commence à décroître à partir de l'âge de 6-7 ans, ce qui signifie que nous entrons dès lors en décadence... C'est sans doute à cause de cette vaste mémoire que l'acquisition de la langue maternelle se fait jusque là de façon "naturelle", sans enseignement explicite. Il y faut des relations

sociales : un enfant isolé n'apprend aucune langue, comme l'ont montré les aventures des "enfants sauvages".

Dire qu'un enfant de 6-7 ans connaît sa langue maternelle demande qu'on apporte des précisions : il ne connaît certainement pas "toute" sa langue et il n'en connaît pas toutes les ressources. Ce qu'il sait lui permet de ne pas faire les fautes que ferait un étranger à la langue : beaucoup d'étrangers, par exemple, mettent le féminin dans *cette chose-là, c'est très mignonne*, alors qu'avec *c'est* un francophone met toujours le masculin, *c'est très mignon* ; aucun enfant ne fait ce genre de faute, si difficile à expliquer aux étrangers. La plupart des enfants de cet âge font d'autres sortes de fautes, contre les bonnes normes de la langue, *je veux pas, si j'aurais su, une chose que j'ai besoin* ; ceux à qui on lit des livres le soir savent aussi qu'on met le *ne* de négation quand on écrit et quand on veut "bien parler". De nombreuses fautes tiennent au degré de bonne éducation dans la langue, selon que l'enfant et la famille attachent ou non de l'importance aux normes sociales qui pèsent sur la langue et cherchent à "bien parler".

En cours d'apprentissage, les enfants commettent des sortes particulières d'erreurs, qui sont des erreurs constructives, montrant comment ils avancent dans leurs acquisitions. Par exemple, beaucoup d'enfants entre 3 et 5 ans disent des choses comme *elles sontaient gentilles*, alors que personne ne l'a jamais dit autour d'eux ; c'est qu'ils sont en train de construire un système régulier – trop régulier – pour construire des imparfaits : *Ils partent / ils partaient – ils sont / ils sontaient*.

D'autres fautes, comme toutes celles qui concernent l'orthographe, sont particulières à la langue écrite. Or l'acquisition de la langue écrite se fait selon des développements très différents, qui varient beaucoup selon les enfants, selon le type de langue, selon l'éducation familiale et selon ce que fait l'école. J'ai étudié un peu le déroulement de l'acquisition de la lecture et de l'écriture en travaillant avec Emilia Ferreiro (sur l'espagnol, l'italien, le portugais et le français) et en discutant avec des collègues spécialisés en Israël (en particulier à l'École de formation des enseignants de Beit Berl).

• Comment se fait l'acquisition d'autres langues ?

Jusqu'à 9-10 ans, les langues vivantes autres que la langue maternelle s'acquièrent de façon naturelle, en un temps très court. Mais cette connaissance peut s'effacer pendant l'adolescence, si ces langues ne sont pas entretenues. Un enfant qui a très bien parlé trois ou quatre langues dans son enfance et qui n'en parle plus qu'une à partir de l'âge de 12 ans, tend à oublier toutes celles qu'il ne parle plus. En revanche, s'il continue à vivre dans des situations multilingues, il peut devenir un adulte à l'aise dans cinq ou six langues. Un bel exemple est celui que racontait Elias Canetti (1905-1994), prix Nobel de littérature en 1981, dans son autobiographie appelée *La langue sauvée* : né en Bulgarie, il parlait le bulgare, l'espagnol, l'hébreu, le roumain (à cause de sa nourrice), le turc, le français, l'anglais et l'allemand. C'est l'allemand qu'il considérait, à l'âge adulte, comme sa langue maternelle et c'est en allemand qu'il a écrit les œuvres qui lui ont valu le prix Nobel...

On considère que l'apprentissage naturel d'autres langues cesse vers la puberté. Il se fait ensuite, beaucoup plus lentement et avec effort, selon diverses méthodes et traditions.

Domaine de la linguistique française

• Nombreuses questions

Quantité de questions se posent et les débats sont ouverts un peu partout, chez les spécialistes et les non-spécialistes, dans l'école et dans la presse, avec ou sans informations précises. Il semble que les Français soient, depuis longtemps, un "peuple de grammairiens". Voici, en vrac, quelques unes des interrogations que l'on rencontre le plus souvent :

- la langue française a-t-elle des particularités qui la rendent difficile à enseigner ? Grammaire ? Vocabulaire ? Orthographe ? Prononciation ? Style ? Il y a certainement des difficultés particulières de l'orthographe grammaticale française, la plus complexe en Europe actuellement ;

- y a-t-il une crise ? Certainement oui, si l'on en croit Alain Finkielkraut, qui évoque souvent la question. Les citoyens français savent-ils moins bien l'orthographe aujourd'hui



qu'un siècle auparavant ? Lisent-ils moins et moins bien qu'avant ? L'influence de la langue française dans le monde a-t-elle diminué ?

- y a-t-il des méthodes d'enseignement de la langue à favoriser, d'autres à bannir ? Faut-il passer un tiers du temps scolaire à enseigner la langue ? Et quelle partie de ce temps pour l'orthographe ? Faut-il se servir de l'informatique ? Comment ? Enseigne-t-on trop de grammaire ? Pas assez de grammaire ? Quel type de grammaire ? Faut-il enseigner les "théories de l'énonciation" dès l'école primaire ?

Je mentionnerai ici deux problèmes sur lesquels j'ai pu faire quelques observations et quelques expériences. Le premier consiste à savoir comment évaluer les différents degrés de compétence que les enfants ont de leur langue maternelle ; le second est de savoir quelles solutions proposer, au moins pour certains domaines.

• Comment évaluer les compétences ?

Il n'est pas facile de les évaluer directement, sans avoir mené une réflexion préalable. Je peux mentionner l'expérience que nous avons faite dans une école maternelle de la ville de Romans (Drôme) avec des petits de cinq ans. On nous posait la question suivante : l'échec scolaire massif que rencontraient les enfants de ce quartier venait-il de leur mauvaise maîtrise de la langue française ? Ces enfants parlaient-ils "bien" le français ? Nous avons fait une grande enquête sur environ 200 enfants, avec des





classes réputées difficiles et des classes témoins. Les instituteurs, tout à fait remarquables et dévoués, avaient tendance à sous-estimer les compétences de langage des enfants ; ils leur attribuaient des fautes que font tous les enfants de cet âge (*la boucle prononcé bouc', mes chaussures ils sont noirs*) ou que font même tous les adultes (*mon père il est venu, je sais pas*). Nous avons même dû distribuer une sorte de catalogue des fautes les plus banales (en mentionnant qui les avait produites), pour qu'ils ne soient plus tentés de les attribuer aux enfants.

Les instituteurs avaient essayé de faire parler ces enfants de cinq ans en leur demandant de raconter une promenade faite avec l'école ou en les enregistrant pendant leurs jeux. Ils en concluaient que ces enfants ne savaient sans doute pas bâtir des phrases parce qu'ils répondaient seulement par quelques mots et même seulement avec des monosyllabes. Nous avons mis au point avec eux d'autres stratégies d'observations, en prenant des situations moins spontanées, et en formulant des contraintes précises : raconter selon tel modèle, pendant environ 20 secondes, en évitant les *bon ben* et d'autres choses de ce type.

L'observation systématique montrait que, sur 200 enfants, tous sauf 10 parlaient comme la moyenne des enfants de cet âge. Nous avons aussi pu comprendre ce que ces enfants souhaitaient apprendre, comme par exemple de belles tournures et du vocabulaire nouveau et précis (*longer un mur, des cheveux châtain, un objet multicolore*) ou des formules de politesse (*puis-je ?*). Ils étaient intéressés par des modèles de discours de niveau très surveillé que nous avons appliqués à des exercices comme la présentation de soi ou l'indication d'itinéraire. Ce qui se révélait inutile, c'était de vouloir leur enseigner la parole spontanée, et, de façon plus générale, tout ce qu'ils savaient déjà. Pour mesurer les compétences de langue, il faut pouvoir distinguer entre différents types de connaissances et différents types de fautes afin de discerner quels sont les points sûrs et quels sont les points fragiles, ce qui demande à chaque fois une étude préalable. Un exemple facile à vérifier est celui des emplois et des formes de verbes en français. Les enfants à qui on a lu des histoires qui comportent des passés simples ont en général acquis un instinct assez sûr de la valeur de ce temps (nous avons fait des enquêtes sur ce point). Mais ils connaissent mal les formes et ils sont malheureux quand on s'en moque. Pour mesurer l'ampleur du problème, nous avons fait des enquêtes parmi des adultes et nous avons constaté que les adultes étaient eux aussi très embarrassés quand on leur demandait de fournir les bonnes formes :

*Ils sourièrent ? Ils sourirent ?
Ils élisirent ? élisèrent ? élirent ?
é lurent ?*

Mêmes constatations pour certains participes passés et certains futurs difficiles :

Ils ont acquéri ? il courira ?

Les étudiants en lettres de l'Université de Provence étaient épouvantés par leurs propres résultats. L'expérience peut être étendue à d'autres domaines de la grammaire, pour lesquels les valeurs sont bien connues mais les formes sont malmenées (*l'accident que*

je vous parlais – une personne dont je connais son père). On peut l'étendre aussi aux fautes d'orthographe qui défigurent un texte, alors que le reste, contenu, vocabulaire, forme des phrases, est intéressant.

Que faire de ces observations ? Il me semble qu'il faut décider très clairement de ce qu'on veut étudier à tel moment et du temps qu'on veut y consacrer. L'expérience montre que, tant que l'on n'a pas développé un enseignement efficace de ces "points fragiles", il vaut mieux ne pas les sanctionner et ne pas immobiliser le reste de l'enseignement de la langue. Pour certains adolescents dont les textes écrits étaient jugés "illisibles", nous avons mis au point des "normalisations" : nous avons réécrit leurs textes, sans en changer le contenu, mais en y mettant une bonne orthographe, une ponctuation et des alinéas : du coup les enseignants les ont acceptés et les élèves eux-mêmes ont été rassurés sur leurs capacités à écrire. Nous avons en somme joué le rôle de "secrétaires", pour laisser le temps aux rédacteurs maladroits de traiter d'autres difficultés.

- Quelques pistes pour améliorer les compétences

Les pistes que je signale ici ont été vérifiées par des expériences précises, menées avec certains enseignants ; elles ne sont sans doute pas valables pour tous les élèves et dans n'importe quelles circonstances. Nous savons combien, pour tirer parti de l'expérience des autres, le travail d'adaptation est à chaque fois important.

Comme il n'est pas commode de mesurer les capacités d'après des situations de parole spontanée, nous avons mis au point d'autres stratégies d'observation et en particulier celles des parodies. Des enseignants qui connaissaient bien leurs élèves leur ont suggéré de "parler comme Untel ou Untel". Nous avons obtenu des résultats assez étonnants, dans lesquels les élèves montraient souvent une observation fine des façons de parler autour d'eux, même quand c'était avec des contenus naïfs et parfois cocasses. Je citerai ici quelques exemples qui nous ont beaucoup appris sur leurs façons de créer des formes de langage tout en les copiant :



- la parodie des *dames snobs* faite par des fillettes de 9-11 ans. Les dames snobs sont au restaurant ; elles harcèlent la serveuse, posent des questions avec inversion, font des négations avec des *ne* et elles commandent "des œufs d'esturgeon, deux s'il vous plaît" ;

- la parodie des informations télévisées faite par des enfants de 11 ans à 12 ans, avec des différences de style très grandes selon qu'il s'agit de météo, d'interviews de vedettes ou de faits divers ;

- la parodie d'un patron de centre commercial, aux prises avec un architecte et des avocats qui s'inquiètent des glissements de terrain, faite par des adolescents de 16 ans des quartiers nord de Marseille.

Pour développer la qualité de la lecture et de l'écriture, d'autres pistes sont à inventorier. Il semble très important de travailler sur la lisibilité des ouvrages scolaires. Les expériences menées en France et dans d'autres pays enseignent qu'il faut distinguer entre lecteurs experts, lecteurs peu experts, lecteurs maladroits et très maladroits. Pour les lecteurs peu experts, il existe un schéma de phrase écrite beaucoup plus facile à lire que tous les autres, c'est celui qui enchaîne :

sujet + verbe + complément.

Tout ce qui vient s'intercaler entre le sujet et le verbe, entre le verbe et le

complément ou entre le début de la phrase et le sujet, forme obstacle. Les obstacles les plus difficiles à surmonter sont, pendant longtemps, les phénomènes qui interrompent le déroulement attendu : les parenthèses et les appositions. Il y en a malheureusement beaucoup dans les ouvrages scolaires. Ce qui peut faire obstacle aussi, c'est une densité trop forte de vocabulaire inconnu. Il est indispensable de mesurer combien de vocabulaire nouveau on peut introduire dans un texte donné, et sous quelle forme.

Lorsque les éditeurs scolaires se sont inquiétés de ces questions de lisibilité, ils l'ont fait trop souvent sans expérimentation préalable. Lorsque nous sommes allés consulter des représentants de la profession, certains nous ont dit qu'il fallait à leur avis des phrases très courtes de moins de 10 mots (ce qui est assez terrible à lire !) ; d'autres nous ont dit qu'ils supprimeraient le passé simple des livres d'histoire parce que les enfants ne le connaissent plus (ce qui est une hérésie !). Un linguiste britannique très connu, David Crystal, qui s'est occupé de certaines difficultés scolaires, en est même venu à créer lui-même une maison d'édition, avec des textes de divulgation scientifique écrits selon ses vœux.

La question des "bons modèles" surgit lorsqu'il s'agit de l'entraînement aux textes écrits. Les instituteurs de la République avaient eux-mêmes rédigé des textes modèles pour la rédaction, dans les années 1880-1890, dès que cet exercice avait été inscrit dans le programme des écoles. Aujourd'hui, peu de gens semblent avoir proposé des modèles et le besoin s'en fait pourtant sentir dans de nombreuses situations. Comment souhaite-t-on qu'écrivent des enfants de 12 ans pour raconter un

événement ou pour décrire une expérience ? Les écrivains sont-ils encore de bons modèles qu'on peut proposer de copier ? Ou est-ce plutôt du côté des scientifiques qu'il faut chercher ? Qui fournirait aujourd'hui la vingtaine de pages modèles que l'on pourrait proposer comme instrument d'enseignement ?

Conclusion

Beaucoup de connaissances sur la langue sont actuellement disponibles mais il semble qu'elles soient peu utilisées dans l'enseignement. Pendant longtemps, la grammaire et le vocabulaire ont été l'affaire des littéraires et la réflexion sur la langue affaire de philosophes. Aujourd'hui les scientifiques s'en sont emparés : ce sont les informaticiens qui s'intéressent le plus aux problèmes de langage, ne serait-ce qu'avec le Traitement Automatique du Langage (TAL), qui développe quantité d'outils. Ce sont des scientifiques qui demandent régulièrement des changements dans l'orthographe de la langue. Les mathématiciens s'inquiètent de la lisibilité des manuels proposés aux élèves ; des physiciens et des chimistes s'intéressent à la façon de rendre leurs textes plus accessibles. Des linguistes ont publié des ouvrages tenant compte de tous ces nouveaux développements. Il serait très intéressant de savoir lesquels peuvent être utiles pour des enseignants.

Nos sages disaient : "Le monde repose sur l'haleine des enfants qui étudient". Nous savons qu'une partie de l'étude dépend de la langue. ■

Claire Blanche-Benveniste

Quelques références

- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français, du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Yaguello, M. (2003, dir.). *Le Grand Livre de la langue Française*. Paris : Seuil.
- Orthonet : consultation pour l'orthographe, la correction grammaticale, les dictionnaires [<http://orthonet.sdv.fr>].
- DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France [www.dglflf.culture.gouv.fr].

Bibliographie de Claire Blanche-Benveniste

1964

Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., Chevalier, J.-C. & Peytard, J. (1964): Grammaire Larousse du français contemporain. Paris (Larousse).

1966

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1966): Recherches sur le syntagme substantif. In: Cahiers de lexicologie, 9, 3-37.

1968

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1968): L'Orthographe. Paris (Maspéro, édition 1978 augmentée).

1969

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1969): Réformer l'orthographe? Mieux la supprimer! In: Science et vie, 627, 96-103 et 170.

1970

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1970): Essai d'analyse de la morphologie du verbe français. Présentation d'hypothèses de travail. In: Orbis, 19, 404-429.

1975

Blanche-Benveniste, C. (1975): Recherche en vue d'une théorie de la grammaire française: essai d'application à la syntaxe des pronoms. Paris (Champion, thèse d'État).

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1975): Recherche en syntaxe: l'approche pronominale. In: Preprint, Department Linguistik. K.U. Leuven.

Blanche-Benveniste, C. (1975): De l'ellipse. In: Hommage à Georges Mounin. Cahiers de linguistique, de slavistique et d'orientalisme, 1, 31-41.

1977

Blanche-Benveniste, C. (1977): L'un chasse l'autre: le domaine des auxiliaires. Recherches sur le français parlé, 1, 100-148.

Blanche-Benveniste, C. (1977): Énigme et Devinette. In: bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance, 7-1, 79-91.

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1977): L'infinitif dans la syntaxe du verbe. In: Preprint, Department Linguistik, K.U. Leuven.

1978

Blanche-Benveniste, C. (1978): La variabilité du langage. In: Le Handicap socio-culturel en question. Paris (Publications du CRESAS/ESF), 56-60.

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1978): À quoi se réduit ce qu'on appelle "passif" en français. In: Leuvense Bijdragen, 67, 147-161.

Blanche-Benveniste, C. (1978): Variations morphologiques du verbe français. In: Cornulier, B. & Dell, F. (eds.): Études de phonologie française. Paris (CNRS), 19-27.

Blanche-Benveniste, C. (1978): À propos des traits sémantiques utilisés en syntaxe: critique du trait '+/- Humain'. In: Cahiers de linguistique, 8, 1-15.

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1978): Syntaxe et mécanismes descriptifs: présentation de l'approche pronominale. In: Cahiers de Lexicologie, 32-1, 3-27.

1979

Blanche-Benveniste, C. (1979): Entretien avec Berke Vadar. In: Dilbilim. Revue du département de français de l'école supérieure de langues étrangères de l'Université d'Istanbul, 4, 35-50.

Blanche-Benveniste, C. (1979): Présentation. In: Recherches sur le français parlé, 2, 2-5.

Blanche-Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C., Meziane, B. & Pazery, N. (1979): Des grilles pour le français parlé. In: Recherches sur le français parlé, 2, 163-206.

Blanche-Benveniste, C., Achery, J., Cassar, J.-Y., Deulofeu, J., Donnet, G., Ducci, A., Fayolle, G., Jouvenot, C. & Vendassi, J. (1979): Chez nous ses pas male ou que cache l'orthographe? In: Recherches sur le français parlé, 2, 223-252.

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1979): À propos des règles et des exceptions en orthographe: l'affaire des sept pluriels en -oux. In: Romanesque, 2, 13-23.

Blanche-Benveniste, C. (1979): Études de texte de français parlé: syntaxe et variation. In: Théories et pratiques de la sociolinguistique. Rouen (PUR), 305-314.

Blanche-Benveniste, C. (1979): La pelle à godets ou les ravages de l'orthographe dans le technique court. In: Le français aujourd'hui, 48, 33-39.

1980

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Recherche, 2.14.01. Non publié.

Blanche-Benveniste, C. (1980): L'approche pronominale et les théories de G. Guillaume: prolégomènes pour une syntaxe. In: Langages et psychomécaniques du langage, pour Roch Valin. Lille/Laval (PUL), 97-110.

Blanche-Benveniste, C. (1980): Divers types de relatives en français parlé. In: T.A. Informations. Revue internationale du traitement automatique du langage, 21-2, 16-25.

1981

Blanche-Benveniste, C. (1981): La langue écrite est un objet particulier. In: Feldman, D., Teberosky, A., Mata, M., Leal, A. & Blanche-Benveniste, C. (eds.): Aprentatge de la lectura i l'escriptura. Barcelone (Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), 67-78.

Blanche-Benveniste, C. (1981): La complémentation verbale: valence, rection, associé. In: Recherches sur le français parlé, 3, 57-98.

1982

Blanche-Benveniste, C. (1982): Verb Complements and Sentence Complements: Two Different Types of Relation. In: Communication and Cognition, 15-3/4, 333-361.

Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.

Blanche-Benveniste, C. (1982): Différence entre l'acquisition des normes de conversation et l'acquisition des normes de prestige. In: Velez Serran, L. & Berrendonner, A. (eds.): La Norme, IV^e colloque interdisciplinaire, 29 avril-4 mai 1982. Fribourg (Université de Fribourg).

Blanche-Benveniste, C. & Chervel, A. (1982): Pour une politique de la langue: réflexions et suggestions. In: Recherche et Technologie, Actes du colloque national, Annexe 2, La Documentation française, 89-92.

1983

Blanche-Benveniste, C. (1983): Fascicule de travail, Aix-en-Provence (GARS, édité pour le Stage d'Études sur le français parlé, 23 avril-3 mai 1983). Non publié.

Blanche-Benveniste, C. (1983): Examen de la notion de subordination. In: Recherches sur le français parlé, 4, 71-115.

Blanche-Benveniste, C. (1983): L'importance des représentations imaginaires de la langue. In: Actos del II^o Encuentro internacional de la sociología de la educación y pedagogía social. Santiago de Compostela.

Blanche-Benveniste, C. (1983): L'intérêt des études sur le français parlé. In: Linguïstische en socio-culturele aspecten van het taalonderwijs. Handlingen van het de Fakulteitscolloquium (Gent, 24-26 november 1982). Gent (Fakulteit Letteren en Wijsbegeerte, Riksuniversiteit te Gent), 20-23.

Blanche-Benveniste, C. (1983): L'importance du 'français parlé' pour la description du 'français tout court'. In: Recherches sur le français parlé, 5, 23-45.

1984

Blanche-Benveniste, C., Deulofeu, J., Stéfanini, J. & Van den Eynde, K. (1984): Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français. Paris (SELAF).

Blanche-Benveniste, C. (1984): Commentaires sur le passif en français. In: Travaux du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence 2: Le passif, 1-23.

Blanche-Benveniste, C. (1984): La personne humaine et les pronoms. In: Lesage (dir.): Systématique du langage 1. Lille (PUL), 229-244.

Blanche-Benveniste, C. (1984): La dénomination dans le français parlé. Une interprétation pour les 'répétitions' et les 'hésitations'. In: Recherches sur le français parlé, 6, 109-130.

Blanche-Benveniste, C. (1984): L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. In: Actes de les primeres jornades sobre Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen (mai 1982). Barcelona (IME/ICE), 103-116.

1985

Blanche-Benveniste, C. (1985): Coexistence de deux usages de la syntaxe du français parlé. In: Actes du XVII^e Congrès international de Linguistique et de Philosophie romanes (Aix-en-Provence, 29 août-3 septembre 1983), vol. 7: Contacts de Langue; Discours oral. Aix-en-Provence/Marseille (Laffitte), 203-214.

Blanche-Benveniste, C. (1985): Présentation des recherches sur le français parlé par le groupe aixois de recherches en syntaxe. In: Actes du XVII^e Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes (Aix-en-Provence, 29 août – 3 septembre 1983), vol. 7 : Contacts de Langue ; Discours oral. Aix-en-Provence/Marseille (Laffitte), 331-332.

Blanche-Benveniste, C. (1985): État des enquêtes sur les langues romanes parlées. In: Actes du XVII^e Congrès international de Linguistique et de Philosophie romanes (Aix-en-Provence,

29 août-3 septembre 1983), vol. 7: Contacts de Langue; Discours oral. Aix-en-Provence/Marseille (Laffitte), 291-292.

Blanche-Benveniste, C. (1985): La langue du dimanche. In: *Reflète*, 14, 42-43.

Blanche-Benveniste, C. (1985): Las regularidades sintacticas en el discurso del frances hablado: consideraciones linguísticas y sociolinguísticas. In: Lamiquiz, V. (dir.): *Sociolinguísticas andaluza 3: El discurso sociolinguístico*. Sevilla (Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Catedra de lengua espanola), 19-30.

1986

Blanche-Benveniste, C. (1986): Une chose dans la syntaxe verbale. In: *Recherches sur le français parlé*, 7, 141-168.

Blanche-Benveniste, C. (1986): La syntaxe et le français parlé. In: *Études de linguistique appliquée*, 63, 16-22.

1987

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987): *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris (Didier Erudition, Institut national de la Langue française).

Blanche-Benveniste, C. (1987): Syntaxe, choix de lexique et lieu de bafouillage. In: *DRLAV 36-37: Dialogues: du marivaudage à la machine*, 123-157.

Blanche-Benveniste, C. (1987): L'ordre des mots selon les catégories grammaticales. In: *Travaux de Linguistique 14-15: L'ordre des mots*, 33-46.

Blanche-Benveniste, C. (1987): Les études sur les langues parlées viennent-elles compliquer l'établissement d'une typologie? In: *Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, Travaux 5, Typologies des langues*, 49-57.

Blanche-Benveniste, C. & Van den Eynde, K. (1987): *Analyse morphologique et syntaxique des formes QUI, QUE, QUOI*. Preprint, Department Linguïstiek, K. U. Leuven.

Blanche-Benveniste, C. (1987): Les *i* et les *a* de notre bric-à-brac. In: *Reflète*, 9, 44-47.

Blanche-Benveniste, C. (1987): Le pronom *on*: propositions pour une analyse. In: *Mélanges offerts à Maurice Molho, Volume III: Linguistique*. Paris (Les Cahiers de Fontenay), 15-30.

1988

Blanche-Benveniste, C., Chervel, A. & Gross, M. (éds.) (1988): *Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*. Aix-en-Provence (Publications de l'Université de Provence).

Blanche-Benveniste, C. (1988): Éléments pour une analyse du mot *quel*. In: Blanche-Benveniste, C., Chervel, A. & Gross, M. (éds.) (1988): *Grammaire et histoire de la grammaire. Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*. Aix-en-Provence (Publications de l'Université de Provence), 59-75.

Blanche-Benveniste, C., Dufau, M. & Lagae, V. (1988): Une enquête sur la conjugaison du passé simple. In: *Reflète*, 23, 12-13.

Blanche-Benveniste, C. (1988): La notion de contexte dans l'analyse syntaxique des productions orales: exemples des verbes actifs et passifs. In: *Recherches sur le français parlé*, 8, 39-57.

Blanche-Benveniste, C. (1988): Quelques caractères de l'oralité. In: *Boletín de Filología*, 30, 87-95.

Blanche-Benveniste, C. (1988): À propos de la variation appliquée à l'histoire et à l'opposition entre oral et écrit. In: Kremer, D. (éd.): *Actes du XVIII^e Congrès international de Linguistique et de Philologie romanes, vol. V*. Tübingen (Max Niemeyer), 19-27.

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.

Blanche-Benveniste, C. (1988): 'Laissez-le tel que vous l'avez trouvé': propositions pour l'analyse du fameux 'attribut du complément objet'. In: Travaux de Linguistique 17: La prédication seconde, 51-68.

1989

Blanche-Benveniste, C. (1989): Constructions verbales 'en incise' et rection faible des verbes. In: Recherches sur le français parlé, 9, 53-74.

Blanche-Benveniste, C. (1989): Les régulations syntaxiques dans les productions de français parlé. In: LINX, 20, 7-20.

Blanche-Benveniste, C. & Temple, L. (1989): Décrire le français parlé. In: Le français dans le monde, numéro spécial (février-mars 1989): Recherches et applications, 26-33.

Blanche-Benveniste, C. (1989): Les outils de l'analyse syntaxique et les données du français parlé. In: Le Trèfle, 11, 3-6.

Blanche-Benveniste, C. (1989): Syntaxe et thématique des productions parlées. In: Drigeard, G., Fiala, P. & Tournier, M. (dir.): Courants sociolinguistiques. Séminaire de Lexicologie Politique de l'Université de Paris III (1986-1987). Paris (Klincksieck), 111-123.

1990

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).

Blanche-Benveniste, C. (1990): La cuestión del handicap lingüístico: una revisión. In: Siguan, M. (coord.): Lengua del alumno, Lengua de la escuela (Actas del XIIº Seminario sobre Educacion y Lenguas). Barcelona (Universitat de Barcelona), 135-146.

Blanche-Benveniste, C. (1990): Grammaire première et grammaire seconde: l'exemple de *en*. In: Recherches sur le français parlé, 10, 51-73.

Blanche-Benveniste, C. (1990): Présentation des travaux du G.A.R.S. In: Travaux de Linguistique 21: La linguistique de l'oral, 43-45.

Blanche-Benveniste, C. (1990): Synthèse de la table ronde (II). In: Travaux de Linguistique 21: La linguistique de l'oral, 93-96.

Blanche-Benveniste, C. (1990): Usages normatifs et non-normatifs dans les relatives en français, en espagnol et en portugais. In: Bechert, J., Bemini, G. & Buridant, C. (éds): Toward a Typology of European Languages (Empirical Approaches to Language Typology 8). Berlin/New York (W. de Gruyter), 317-335.

Blanche-Benveniste, C. (1990): Un modèle d'analyse syntaxique 'en grilles' pour les productions orales. In: Tolchinsky, L. (coord.), Anuario de Psicología, vol. 47, 11-28.

1991

Blanche-Benveniste, C. (1991): Le citazioni nell'orale e nello scritto. In: Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (eds): La costruzione del testo scritto nei bambini. Firenze (La Nuova Italia), 259-273.

Blanche-Benveniste, C. (1991): Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. In: Langue française 89: L'oral dans l'écrit, 52-71.

Blanche-Benveniste, C. (1991): Analyses grammaticales dans l'étude de la langue parlée. In: Dausendschön-Gay, U., Gülich, E. & Krafft (éds): Linguistische Interaktionsanalysen (Linguistische Arbeiten 254). Tübingen (Niemeyer), 1-18.

- Blanche-Benveniste, C. (1991): Deux relations de solidarité utiles pour l'analyse de l'attribut. In: Gaulmyn, M-M. & Remi-Giraud, S. (éds): À la recherche de l'attribut. Lyon (PUL), 83-98.
- Blanche-Benveniste, C. (1991): La difficulté à cerner les régionalismes en syntaxe. In: Salmon, G.-L. (éd): Variété et variantes du français de villes. État de l'Est de la France – Alsace-Lorraine – Lyonnais – Franche-Comté – Belgique. Paris/Genève (Champion/Slatkine).
- Blanche-Benveniste, C. (1991): Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence. In: Dialogues et Cultures, n° spécial 91-1, 9-16.

1992

- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L. (1992): Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle, à Romans (Drôme). Non publié.
- Blanche-Benveniste, C. (1992): À propos des énoncés sans verbe: les énoncés réponses. In: Recherches sur le français parlé, 11, 57-85.
- Blanche-Benveniste, C., Bergounioux, G., Chevaliers, J.-C., Dumont, C., Encrevé, P., Perdue, C. & Simoni-Aurembou, M.-R. (1992): Actualité de l'enquête et des études sur l'oral. In: Langue française, 93-1, 94-119.
- Blanche-Benveniste, C. (1992): Les grands mythes séparateurs: français parlé, français populaire. In: Actes du 1^{er} Congrès national des professeurs argentins de français, 18-20 juillet 1990, Buenos Aires, 13-25.
- Blanche-Benveniste, C. (1992): Les outils de l'analyse syntaxique et les données du français parlé. In: Actes du colloque organisé par l'A.N.E.F.L.E. (Grenoble, 17-18 novembre 1989): Grammaire et français langue étrangère, 15-21.
- Blanche-Benveniste, C. (1992): Sur un type de nom évaluatif portant sur des séquences verbales. In: Mélanges offerts à Karel van den Eynde, I.T.L., Review of Applied Linguistics, 97-98, 1-25.

1993

- Blanche-Benveniste, C. (1993): Présentation du projet EuRom4. In: La Tribune internationale des langues vivantes, 12, 25.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): Le portrait de mon papa a les cheveux chauves. In: Le français dans le monde, n° spécial février-mars 1993, Des pratiques de l'écrit, 10-19.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): Faire des phrases. In: Le français aujourd'hui 101: Norme(s) et pratiques de l'oral, 7-15.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): Les unités: langue écrite, langue orale. In: Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, methods and Data (Siena, 24-26 September 1992), 139-194.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): Variations syntaxiques et situations codifiées. In: Latin, D., Queffelec, A. & Tabi-Manga, J. (eds): Inventaire des usages de la francophonie: nomenclatures et méthodologie. Actualité scientifique (Actes du colloque de l'AUPELF, Nice, 1991). Paris/London (J. Libbey), 373-382.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): The Construct of Oral and Written Language. In: Verhoeven, L & Van't Rood, R. (eds): Attaining Functional Literacy: A Cross-cultural perspective. From Literacy research to Action Plans. Proceedings of an International conference held in Tilburg, The Netherlands, 1991. The Hague (Tilburg University), 60-74.
- Blanche-Benveniste, C. (1993): Une description linguistique du français parlé. In: Le Gré des langues, 5, 8-28.

Blanche-Benveniste, C. (1993): Répétitions de lexique et glissement vers la gauche. In: *Recherches sur le français parlé*, 12, 9-34.

1994

Blanche-Benveniste, C. (1994): Quelques caractéristiques grammaticales des 'sujets' employés dans le français parlé des conversations. In: Yaguello, M. (éd): *Actes du Colloque Subjecthood and Subjectivity. The Status of the subject in linguistic theory*. Paris/Londres (Phrys/Institut français du Royaume-Uni), 77-107.

Blanche-Benveniste, C. (1994): Aspectos preliminares a una reflexion sobre la interpretacion, *Substratum II-4 (Acerca de la Interpretación)*, 47-63.

Blanche-Benveniste, C. (1994): Le projet EuRom4. In: *La Tribune internationale des Langues Vivantes*, 16/2, 18-21.

Blanche-Benveniste, C. (1994): Discussion de: R.A. Berman, 'The Developmental Paradox: How Much and How Little Five-year Olds Know about Language Structure and Language use'. In: Verhoeven, L. & Teberosky, A. (éds): *Proceedings of the Workshop on Understanding Early Literacy in a Developmental and Cross-Linguistic Approach. Network on Written Language and Literacy*, vol. II. Strasbourg (European Science Fundation), 41-47.

1995

Blanche-Benveniste, C. (1995): De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. In: *French Language Studies*, 5, 17-29.

Blanche-Benveniste, C. (1995): Présentation de la communication de Amr Helmy Ibrahim 'L'alphabétisation dans un contexte diglossique arab'. In: Ritch, U. & Lüdi, G. (éds): *Proceedings of the Workshop on Contexts of Literacy. Network on Written Language and Literacy*, vol. III. Strasbourg (European Science Fundation), 199-203.

Blanche-Benveniste, C. (1995): Variétés des français, variété des enquêtes. In: Huot, H. & Portine, H. (éds): *La linguistique appliquée aujourd'hui. Problèmes et méthodes (Publications de l'Association française de linguistique appliquée)*. Amsterdam (De Werelt), 146-154.

Blanche-Benveniste, C. (1995): Le semblable et le dissemblable en syntaxe. In: *Recherches sur le français parlé*, 13, 7-32.

Blanche-Benveniste, C. (1995): Un enseignement simultané des langues romanes. In: Desideri, P. (éd): *L'Universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze (La Nuova Italia), 77-88.

Blanche-Benveniste, C. (1995): De quelques débats sur le rôle de la langue parlé dans les évolutions diachroniques. In: *Langue française 107, Synchronie et diachronie: du discours à la grammaire*, 25-35.

Blanche-Benveniste, C. (1995): Répéter ou ne pas répéter. In: Bat-Zeev Shyldkrot, H. & Kupferman, L. (éds): *Tendances récentes en linguistique française et générale. Volume dédié à David Gaatone*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins).

Blanche-Benveniste, C. (1995): Quelques faits de syntaxe. In: Antoine, G. & Martin, R. (éds): *Histoire de la langue française 1914-1945*. Paris (Édition du CNRS-INaLF), 125-147.

1996

Blanche-Benveniste, C. (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte (n° spécial de LINX)*, 343-352.

Blanche-Benveniste, C. (1996): *Lingua falada e ensino*. In: *Anais do XI encontro nacional sobre lingua falada e ensino*. Maceio (Unversidade Federal de Alagoas), 11-26.

- Blanche-Benveniste, C. (1996): Préface à J. Ambrose. In: Bibliographie des études sur le français parlé. Paris (Didier Érudition), 3.
- Blanche-Benveniste, C. (1996): Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée. In: Langue française, 111, L'ordre des mots, 109-117.
- Blanche-Benveniste, C. (1996): Corpus et études sur la langue parlée. In: Fernanda Bacelar do nascimento, M., Rodrigues, M.C. & Bettencourt, J. (éds): Actas do XI encontro nacional do Associacao portuguesa de linguistica, vol. I: Corpora. Lisboa (Colibri), 27-38.
- Blanche-Benveniste, C. (1996): De l'utilité du corpus linguistique. In: Revue française de linguistique appliquée, Dossier: Corpus, de leur constitution à leur exploitation, décembre 1996, 25-42.

1997

- Blanche-Benveniste, C. (1997): Approches de la langue parlée en français. Gap/Paris (Ophrys).
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (coord.) (1997): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997).
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Présentation. In: Blanche-Benveniste, C & Valli, A. (coord.): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), 5-7.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997): Une grammaire pour lire en quatre langues. In: Blanche-Benveniste, C & Valli, A. (coord.): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), 33-37.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997): Les langues de Christophe Colomb. In: Blanche-Benveniste, C & Valli, A. (coord.): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), 54-58.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997): L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés? In: Blanche-Benveniste, C & Valli, A. (coord.): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), 110-115.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Questions et réponses. In: Blanche-Benveniste, C & Valli, A. (coord.): L'intercompréhension: le cas des langues romanes (n° spécial de Le français dans le monde, janvier 1997), 153-159.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Transcriptions et technologies. In: Recherches sur le français parlé, 14, 87-99.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): À propos de *Qu'est-ce que c'est* et *C'est quoi...* In: Recherches sur le français parlé, 14, 127-146.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. In: Langue française, 115, La variation en syntaxe, 19-29.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): L'approche pronominale et la référenciation. In: Cordier, F. & Tyvaert, J.-E. (éds): La place de l'image dans la cognition. Le pronom et son rôle dans la référenciation (Actes des Journées scientifiques 1996, Études publiées par le Centre Interdisciplinaire de Recherche en Linguistique et Psychologie Cognitive EA 2071 n° 8). Reims (Université de Reims Champagne-Ardenne), 97-114.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Pour ne pas conclure: point de vue de grammairien. Adresse aux intervenants. In: Martinot, C. (éd): Actes du Colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère, 24-25 novembre 1995. Besançon (Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté), 333-337.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Quelques outils pour la compréhension multilingue? In: Slodzian, M. & Souillot, J. (éds): Compréhension multilingue en Europe. Paris (Centre de Recherches en Ingénierie Multilingue/INaLCO), 121-123.

Blanche-Benveniste, C. (1997): La place du français parlé dans le français d'aujourd'hui. In: Bulletin de l'Association des Anciens et des Amis du C.N.R.S, 16, Comment parle-t-on en France aujourd'hui?, 3-6.

Blanche-Benveniste, C. (1997): The Unit in Written and Oral Language. In: Pontecorvo, C. (éd): Writing Development. An interdisciplinary view. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins), 21-45.

1998

Blanche-Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Uzcanga, I. & Simone, R. (1998): EuRom4, Enseignement simultané de quatre langues romanes (Portugues, Espanol, Italiano, Français). Firenze (La Nuova Italia).

Blanche-Benveniste, C. (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona (Gedisa editorial/coll. Lea).

Blanche-Benveniste, C. (1998): Ponctuation et langue parlée. In: Le Discours Psychanalytique, Revue de l'Association Freudienne, 18, La ponctuation, 73-109.

Blanche-Benveniste, C. (1998): Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes. In: Le Plurilinguisme dans la Société de l'Information / Multilingualisme in an Information Society, Colloque International du Forum International des Sciences Humaines, UNESCO, 4-6 décembre 1997, Paris, 149-157.

Blanche-Benveniste, C. (1998): Une fois dans la grammaire. In: Boone, A. & Pierard, M. (éds): Travaux de Linguistique, 36, Les marqueurs de hiérarchie et la grammaticalisation (Actes du colloque de Bruxelles sur la Grammaticalisation), 85-101.

Blanche-Benveniste, C. (1998): L'usage prédicatif secondaire des participes passés. In: Forsgren, M., Jonasson, K. & Kronning, H. (éds.): Prédication, assertion, information. Actes du colloque d'Uppsala en linguistique française, 6-9 juin 1996. Uppsala (Acta Universitatis Upsaliensis/Studia Romanica Upsaliensa, 56), 43-56.

Blanche-Benveniste, C. (1998): Langue parlée, genres et parodies. In: Repères, 17, L'oral pour apprendre, 9-19.

Blanche-Benveniste, C. & Winter, G. (1998): Expériences d'enseignement simultané de plusieurs langues d'une même famille. In: Actes du colloque international "Bilinguisme et apprentissage des langues dans le cursus scolaire et universitaire: Du hasard et de la nécessité", 15-16 octobre 1998 à Sophia-Antipolis. Centre International de Valbonne (Académie de Nice), 139-141.

1999

Blanche-Benveniste, C. & Adam, J.-P. (1999): La conjugaison des verbes: virtuelle, attestée, déficiente. In: Recherches sur le français parlé, 15, 87-112.

Blanche-Benveniste, C. (1999): Morphological and syntactical complexity in french interrogative predicates. In: Mereu, L. (ed.): Boundaries of Morphology and Syntax (current Issues in Linguistic Theory 180), 159-174.

Blanche-Benveniste, C. (1999): Langue parlée et langue écrite: décalages en morphologie et en syntaxe. In: Moura, D. (org.): Os múltiplos usos da língua. Maceió (UFAL), 16-25.

Blanche-Benveniste, C. (1999): Constitution et exploitation d'un grand corpus. In: Revue Française de Linguistique Appliquée, vol. IV-1, juin 1999, Dossier: Grands corpus: diversité des objectifs, variété des approches, 65-74.

Blanche-Benveniste, C. & Bilger, M. (1999): Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions. In: Revue française de linguistique appliquée. Dossier: l'oral spontané, Vol. IV-2/décembre 1999, 21-30.

2000

- Blanche-Benveniste, C. (2000): Dificultades sintácticas y lectura. In: *Fundación Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, Madrid, 89, 39-50.
- Blanche-Benveniste, C. & Caddéo, S. (2000): Préliminaires à une étude de l'apposition dans la langue parlée. In: Neveu, F. (dir.): *Langue Française*, 125, février 2000, Nouvelles recherches sur l'apposition, 60-70.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Transcription de l'oral et morphologie. In: Guille, M. & Kiesler, R. (eds.): *Romania una et diversa*, Vol. 1, *Philologische Studien für Theodor Berchem zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 61-74.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Analyse de deux types de passifs dans les productions de français parlé. In: Schoesler, L. (éd.): *Études romanes*, n° spécial, Actes du colloque international Institut d'Études Romanes, Université de Copenhague du 5-7 mars 1998, *Le passif*, 45, 303-319.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Intérêt des études contrastives en langues romanes. In: Actes du colloque *L'intercompréhension des langues latines: vers une systématisation des compétences? Pôle Universitaire Léonard de Vinci et Union Latine*, 20 octobre 1999. Paris (Direction de la Promotion et de l'Enseignement des Langues), 17-24.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Le français au XXI^e siècle : Quelques observations sur la grammaire. In: G. Antoine et J. Chaurand (éds.), *Le français moderne: Quels français pour demain ? Regards sur la langue d'aujourd'hui*, 1, 3-15.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Le français parlé: un regard sur la syntaxe. In: *Histoire de la langue française 1945-2000*. Paris (CNRS), 195-197.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): La linguistique descriptive au XX^e siècle. In: Michaux, Y. (dir.): *Qu'est-ce que l'humain? Université de tous les savoirs*, Vol. 2. Paris (Odile Jacob), 56-68.
- Blanche-Benveniste, C. (2000): Convergences de matériel grammatical permettant d'établir des typologies textuelles. In: Bilger, M. (coord.): *Linguistique sur corpus. Études et réflexion*, n°31. Perpignan (PUP), 103-116.

2001

- Blanche-Benveniste, C. (2001): Competenze linguistiche e varietà alte della sintassi. In: *Età Evolutiva*, 68, 65-71.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Le clitique LUI lié au locatif: ça lui arrivait là. In: Muller, C. (éd.): *Clitiques et cliticisation*, Actes du colloque de Bordeaux, octobre 1998. Paris (Champion), 201-225.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Terminologie de quelques relations syntaxiques du domaine verbal: rection, valence, réalisation zéro. In: Colomba, B. & Savelli, M. (éds.): *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble (Université Stendhal – Grenoble III, 14-16 mai 1998)*. Paris (Peters), 51-64.
- Blanche-Benveniste, C. & Pallaud, B. (2001): Le recueil d'énoncés d'enfants: enregistrements et transcription. In: *Recherches sur le français parlé*, 16, 11-37.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Grammaticalisation d'un terme de lieu: quelque part et mis à part. In: *Recherches sur le français parlé*, 16, 83-101.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Les études françaises sur la langue parlée. In: Carreiro, M.H.A. (dir.): *Travaux et documents*, 11, *Les langues romanes en dialogue(s)*. Paris (Université de Paris 8), 223-243.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Auxiliaires et degrés de verbalité. In: *Syntaxe et Sémantique. Les grammaires du français et les "mots-outils"*, 3, 75-97.

- Blanche-Benveniste, C. (2001): Préposition à éclipses. Kupferman, L., Katz, E. & Asnes, M. (éds.): Travaux de linguistique. La préposition, Actes du colloque international PREP AN 2000: La préposition française dans tous ses états (Tel-Aviv, 3-9 septembre 2000), n°42-43, 83-95.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Plusieurs formes d'interrogation pour plusieurs sortes d'attributs. In: Coene, M., De Mulder, W., Dendale, P. & d'Hulst, Y. (eds.): *Studia Linguistica in honorem Lilianae Tasmowski*. Padova (Unipress Padova), 67-83.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Juste et plein, tout juste et tout plein. In: Kronning, Norén, Novén, Ransbo, Sundell & Svane (éds): *Langage et référence. Mélanges offerts à Kerstin Jonasson à l'occasion de ses soixante ans*. Uppsala (PUU), 65-74.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): L'intercompréhension des langues romanes. In: Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. & Maeder, C. (éds.): *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000*. Bruxelles (De Boeck-Duculot), 455-463.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Le polyglotte et le métèque. In: *Le français de l'Université, Revue universitaire de la francophonie*, 7, 5-6.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Maîtrise de la langue parlée par les jeunes. Des alarmes souvent sans fondement. In: *Animation Éducation, revue de l'OCCE*, 161, 15-17.
- Blanche-Benveniste, C. (2001): Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes. In: Uzcanga Vivar, I., Llamas Pombo, E. & Pérez Velasco, J.M. (eds): *Presencia renovación de la lingüística francesa*. Salamanca (Ediciones Universidad de Salamanca), 41-54.

2002

- Blanche-Benveniste, C., Rouget, C. & Sabio, F. (2002): *Choix de textes de français parlé. Trente-six extraits*. Paris (Champion).
- Blanche-Benveniste, C. (2002): La escritura, irreductible a un 'codigo'. In: Ferreiro, E. (comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelone (Ed. Gedisa/Coll. LEA), 15-30.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Quel est le rôle du français parlé dans les évolutions syntaxiques. In: *L'information grammaticale*, 94, *La langue française au XXe siècle*, 11-17.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Macro-syntaxe et micro-syntaxe: les dispositifs de la rection verbale. In: Andersen, H.L. & NØlke, H. (éds.): *Macro-syntaxe et macro-sémantique. Actes du colloque international d'Arhus, 17-19 mai 2001*. Bern (Peter Lang), 95-118.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Phrase et construction verbale. In: *Verbum XXIV*, 1-2, 7-22.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. In: *Le français aujourd'hui*, 139, *Les verbes, de la phrase au discours*, 13-22.
- Blanche-Benveniste, C. & Adam, J.-P. (2002): Compter les noms, compter les verbes. In: Bartning, I., Falk, J., Fant, L., Forsgren, M., Jacobsson, R.M. & Nystedt, J. (éds.): *Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall. Acta Universitatis Stockholmiensis, Suède (Almqvist et Wiksell international)*, 65-81.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In: Caduc, E. & Castagné, E. (org.): *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines. Actes du colloque organisé avec le soutien du programme SOCRATES à l'Université de Reims Champagne-Ardenne*. Paris (CID Diffusion), 113-129.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): La complémentation verbale: petite introduction aux valences verbales. In: Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. (eds): *Travaux neuchâtelois de*

linguistique, 37, *Approches linguistiques de la complémentation verbale: quels savoirs pour l'enseignant? Quels savoirs pur l'élève?*, 47-73.

Blanche-Benveniste, C. (2002): Le mot QUEL. In: *Verbum XXIV*, 4, 363-373.

Blanche-Benveniste, C. (2002): Réflexions sur les transcriptions de français parlé. In: *Revue parole*, 22/23/24, 91-117.

Blanche-Benveniste, C. (2002): Le trait Humain et la métonymie dans la syntaxe. In: Lagorgette, D. & Larrivée, P. (éds): *Représentations du sens linguistique, Studies in Theoretical Linguistics 22*. Muenchen (LINCUM EUROPA), 267-283.

2003

Blanche-Benveniste, C. (2003): La naissance des syntagmes dans les hésitations et les répétitions du parler. In: Araoui, J.-L. (éd.): *Le sens et la mesure. De la pragmatique à la métrique, Hommages à Benoît de Cornulier*. Paris (Champion), 153-169.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Le recouvrement de la syntaxe et de la macro-syntaxe. In: *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. A cura di Antonietta Scarano, Università degli studi di Firenze (ed. Bulzoni), 53-75.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Présentation du groupe aixois de recherches en syntaxe, GARS. In: *Macro-syntaxe et pragmatique. L'analyse linguistique de l'oral*. A cura di Antonietta Scarano, Università degli studi di Firenze (ed. Bulzoni), 303-320.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Nom et verbe dans l'opposition entre oral de conversation et écrit informatif. In: *Nom et verbe: catégorisation et référence, Actes du Colloque International de Reims 2001. Recherches en Linguistique et Psychologie cognitive*, 18, 35-61.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Le double jeu du pronom ON. In: Hadremann, P., Van Slijcke, A. & Berré, M. (éds.): *La syntaxe raisonnée, Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60^e anniversaire*. Bruxelles (De Boeck Duculot), 43-56.

Blanche-Benveniste, C. (2003): L'oral des adultes parodié par les enfants. In: *L'École Valdôtaine*, 5, *Cahier pédagogique*, 7-14.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Réflexions sur les transcriptions de corpus de français parlé. In: *Paroles*, 91-117.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Les formes grammaticales de réalisation des sujets et leur inégale représentation en français contemporain. In: Merle, J.-M. (coord.): *Bibliothèque de Faits De Langues, Le sujet*. Paris (Ophrys), 73-90.

Blanche-Benveniste, C. (2003): Quelqu'un, quelque chose, quelque part, quelquefois. In: *Verbum XXV*, 3, 277-290.

Blanche-Benveniste, C. (2003): La langue parlée. In: Yaguello, M. (dir.): *Le grand livre de la langue française*. Paris (Seuil), 317-344.

Blanche-Benveniste, C. (2003): L'orthographe. In: Yaguello, M. (dir.): *Le grand livre de la langue française*. Paris (Seuil), 345-389.

2004

Blanche-Benveniste, C. (2004): Le singulier et le pluriel en français parlé contemporain. In: *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, XCIX-1, 129-154.

Blanche-Benveniste, C. (2004): Aménagements progressifs de la syntaxe. In: Castagné, E. (ed.): *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003, Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne, Collection InterCompréhension Européenne Vol.1*. Reims (PUR), 41-75.

2005

- Blanche-Benveniste, C. (2005): L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français. In: William, G. (dir.): *La linguistique de corpus*, collection Rivages linguistiques. Rennes (PUR), 47-66.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. In: *Le français aujourd'hui*, 148, Linguistique et étude de la langue, 77-87.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): L'étude de la morphologie et de la syntaxe de la langue. In: *Mais que font les linguistes? Les sciences du langage, vingt ans après*, Actes du colloque 2003 de l'Association des Sciences du langage. Paris (L'Harmattan), 73-92.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): La place de la langue française dans les *Mémoires* et le *Bulletin* de la Société de Linguistique de Paris. In: *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, C-1, 183-223.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): Accepter l'approximation dans l'apprentissage. In: *Le français dans le monde*, 340, 25-26.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): Les aspects dynamiques de la composition sémantique de l'oral. In: Condamines, A. (dir.): *Sémantique et Corpus*. Paris (Lavoisier/Publications Hermes-Science), 40-73.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): Le corpus de français parlé du GARS, Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe. In: *Tradizione & Innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora*. Atti del VI Convegno SILFI, Gerhad-Mercator Universität Duisburg 28 giugno – 2 luglio 2000. A cura di Elisabeth Burr. Firenze (Cesati), 57-75.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): Préface. In: Cresti, E. & Moneglia, M. (ed.): *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Language*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins), 15-17.
- Blanche-Benveniste, C. (2005): De la spécificité de l'oral. In: Van Deyck, R., Somicola, R. & Kabatek, J. (éd.): *La variabilité en langue (II). Les quatre variations*. Gand (Communication & Cognition, Studies in Language, 9), 45-64.

2006

- Blanche-Benveniste, C. (2006): Les corpus oraux. In: Baude, O. (coord.): *Corpus oraux. Guide des bonnes pratiques*. Paris (CNRS Éditions).
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Les grands corpus de langue parlée. In: *Langues et cité. Corpus de la parole*, 6, 2-3.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Le rôle des participes passés dans la prédication. In: Engwall, G. (éd.): *Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains*. Stockholm (Université de Stockholm), 89-106.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Linguistic Analysis of Spoken Language: The Case of French Language. In: *Linguistic Informatics and Spoken Language Corpora – contributions of Linguistics, Applied Linguistics, Computer Sciences (Linguistic Informatics VI)*. Tokyo (Tokyo University of Foreign Studies), 35-66.
- Blanche-Benveniste, C. & Deulofeu, J. (2006): C-Oral-Rom - French Corpus. In: *Linguistic Informatics and Spoken Language Corpora – contributions of Linguistics, Applied Linguistics, Computer Sciences (Linguistic Informatics VI)*. Tokyo (Tokyo University of Foreign Studies), 181-198.

- Blanche-Benveniste, C. (2006): Linguistic Analysis of Spoken Language: The Case of French Language. In: Kawaguchi, Y., Zaima, S. & Takagaki, T. (eds.): Spoken language Corpus and Linguistic Informatics. Amsterdam (Benjamins), 35-66.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Avant propos. In: Derive, M.-J.: Mots étranges pour des étrangers. (Université de Savoie), 7-10.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): L'accord des participes passés en français parlé contemporain. In: Langages, À la quête du sens. Etudes littéraires, historiques et linguistiques en hommage à Christiane Marcello-Nizia. (ENS Éditions), 33-49.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): La méthode EuRom4. In: Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension, Table ronde du 19 janvier 2006, Expolangues – Paris, Porte de Versailles, Délégation générale à la langue française et aux autres langues de France. 8-11.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Detachment constructions. In: Brown, K. (ed.): 2nd Encyclopedia of Language and Linguistics, vol. 3. Elsevier, 477-485.
- Blanche-Benveniste, C. (2006): Les clivées françaises de type: C'est comme ça que, C'est pour ça que, C'est là que tout a commencé. In: Moderna Språk, 100, 273-287.

2007

- Blanche-Benveniste, C. (2007): Quelques notes sur un moindre mot. In: Charolles, M., Fournier, N., Fuchs, C. & Lefeuve, F. (textes réunis par): Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic. Paris (Ophrys).
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Les énoncés à causatifs réfléchis. In: Rousseau, A., Bottineau, D. & Roulland, D. (drs): L'énoncé réfléchi, collection Rivages linguistiques. Rennes (PUR), 155-173.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Normes anciennes et nouvelles dans le langage des médias. In: Broth, M., Forsgren, M., Norén, C. & Sullet-Nylander, F. (eds): Le français parlé des médias, Actes du colloque de Stockholm, 8-12 juin 2005. Stockholm (Université de Stockholm), 31-48.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Usages de SOI. In: Cunită, A., Lupu, C. & Tamowski, L. (eds): Studii de lingvistică si filologie romanica, Hommages offerts à Sanda Reinheimer Rîpeanu, Prof. dr. Université de Bucarest. Bucarest (Université de Bucarest), 36-49.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): L'obligation de complément, le lexique et la catégorie grammaticale. In: Fernandez-Vest, J. (dr): Combat pour les langues du monde – Fighting for the world's languages. Paris (L'Harmattan), 81-90.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Formes de compréhension approximative. In: Castagné, E. (coord.): Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension. Reims (Université de Reims/Epure), 167-179.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Les bons usages de la langue. In: Le français dans le monde, 354, 33-35.
- Blanche-Benveniste, C. & Willems, D. (2007): Un nouveau regard sur les verbes faibles. In: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris, II-1, 217-254.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Linguistic units in signed and verbal language. In: Pizzuto, E., Pietrandea, P. & Simone, R. (eds.): Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies. Berlin/New York (Mouton de Gruyter), 81-106.
- Blanche-Benveniste, C. (2007): Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. In: Langage et société, 121-122, La revue a 30 ans. Réflexions et perspectives de recherche, 129-141.

2008

- Blanche-Benveniste, C. (2008): Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In: Conti, V. & Grin, F. (dir.): *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève (Éd. Georg), 33-51.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): L'intérêt pour la langue parlée dans les numéros du Français moderne. In: *Le français moderne*, N° spécial à l'occasion de son 75° anniversaire, *Tendances actuelles de la linguistique française*, 61-73.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In: Bami, M., Troncarelli, D. & Bagna, C. (eds): *Lessico e apprendimenti: Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milan (FracoAngeli), 47-66.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Les unités de langue écrite et de langue parlée. In: *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37, *Données orales. Les enjeux de la transcription*, 192-216.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Préface. In: Scampa, P.: *Les "nons-amis" en FLE. Ce qu'un Italien ne peut savoir du lexique français sans le demander!* *Cahiers du R.A.P.T. (L'Harmattan Italia)*, 9-11.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Le rôle des manipulations dans l'établissement des variantes en syntaxe. In: *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, Tome XVI, *Observations et manipulations en linguistique: entre concurrence et complémentarité*. Leuven (Peeters), 55-79.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): De quelques rapports entre données, textes et grammaire. In: Van Raemdonck, D. (dir.): *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI° siècle*. Bruxelles (Peter Lang), 297-329.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Les nexus nominaux. In: *Faits de Langue*, 31-32, *La prédication*, 167-178.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Proposition pour une progression dans la complexité syntaxique. In: Ferreri, S. (a cura di): *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica* *Setta Città (Viterbo)*, 105-127.
- Blanche-Benveniste, C. (2008): Place de la langue dans l'accès aux connaissances. In: *Écoles, La revue de la fédération des écoles juives de Marseille*, *Journée de l'Éducation du 3 avril 2008*, 2, *Les actes de la journée*, 18-21.

2009

- Blanche-Benveniste, C. (2009): Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In: Jamet, M.C. (a cura di): *Orale e intercomprensione tra lingue romanze, Ricerche e implicazioni didattiche*. Università Ca'Foscari Venezia (Le Bricole), 19-32.

2010

- Blanche-Benveniste, C. (2010): *Approches de la langue parlée en français*. Paris (Ophrys).
- Blanche-Benveniste, C. & Martin, P. (2010): *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven/Paris (Peeters).
- Blanche-Benveniste, C. (2010): Les pseudo-clivées et l'effet deux points. In: Béguelin, M.-J., Avanzi, M., Corminboeuf, G. (eds): *La Parataxe tome 2. Structures, marquages, exploitations discursives*. Bruxelles (Peter Lang), 185-217.

Blanche-Benveniste, C. (2010): Où est le il de il y a? In: *Travaux de Linguistique*, 61, 137-153.

Blanche-Benveniste, C. & Willems, D. (2010): Verbes 'faibles' et verbes à valeur épistémique en français parlé: il me semble, il paraît, j'ai l'impression, on dirait, je dirais. In: Iliescu Maria, Siller-Runggaldier Heidi M. & Danler Paul (eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Innsbruck, 3 – 8 septembre 2007, Berlin: De Gruyter, tome 4, 565-579.

2011

Blanche-Benveniste, C. & Martin, P. (2011): Structuration prosodique, dernière réorganisation avant énonciation. In: *Langue française*, 170, Unités syntaxiques et unités prosodiques, 127-142.

Blanche-Benveniste, C. (2011): Lexique et grammaire dans les reformulations. In: Candea, M. & Mir-Samii, R. (dir.): *La rectification à l'oral et à l'écrit, Hommages à Marie-Annick Morel*. Paris (Ophrys), 77-89.

Blanche-Benveniste, C. (2011): Les beautés de l'énumération. In: Corminboeuf, G., Béguelin, M.-J., (eds): *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner*, Bruxelles-Paris (De Boeck-Duculot), 161-172.

Blanche-Benveniste, C. (2011): La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes. In: Jullion, M.-C., Londei, D., Puccini, P. (Dirs): *Recherches, didactiques, politiques linguistiques : perspectives pour l'enseignement du français en Italie*, Milano (Franco Angeli), 117-126.

2012

Blanche-Benveniste, C. (2012): Postface. In: Groupe de Fribourg, *La grammaire de la période*, Berne (Peter Lang), Collection Sciences pour la Communication, 337-351.

2013

Willems, D. & Blanche-Benveniste, C. (2013): Weak verbs revisited. A constructional corpus-based approach of 'weak' verbs in French. In: Boas H. & González-García, F., *Construction Grammar goes Romance*, Amsterdam (Benjamins).

2014

Blanche-Benveniste, C. (2014): Observations sur le récit oral. In: Caudal, P & Carruthers, J.: *La Narration orale. Temporalité et Structuration du discours*. Rodopi (Cahiers Chronos).

Remerciements

Pour avoir permis que ce projet se réalise

Marie-José Béguelin & Gilles Corminboeuf

Pour son soutien, son aide & ses précieux conseils

Paul Cappeau

Pour la mise en page des manuscrits et leur relecture

Emmanuelle Narjoux, François Delafontaine,
Florence Waelchli & l'équipe de Neuchâtel

Pour leur aide à retrouver des documents

André Chervel, Silvana Ferreri & Alain Yaïche