



HAL
open science

Claire Blanche-Benveniste et la langue de l'école

Marie-Noëlle Roubaud

► **To cite this version:**

Marie-Noëlle Roubaud. Claire Blanche-Benveniste et la langue de l'école. Gerflint. Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral, 1, Gerflint, 2012, 978-2-9539284-2-6. hal-01727442

HAL Id: hal-01727442

<https://hal.science/hal-01727442>

Submitted on 14 Jan 2019

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.

Chapitre 3 Ouvertures

CLAIRE BLANCHE-BENVENISTE ET LA LANGUE DE L'ÉCOLE

Marie-Noëlle Roubaud

Introduction

Dès les années soixante-dix, Claire Blanche-Benveniste apparaît comme un pionner des recherches sur la description du français parlé alors que l'écrit demeure toujours la préoccupation principale de l'école française. Avec ses collègues du département de linguistique française à Aix-en-Provence, elle fonde, en 1976, le GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe)¹ et constitue de grands recueils de corpus oraux, démontrant ainsi que le français parlé est « un objet légitime d'étude » (1987 : 1). Elle démontre que la description du français parlé s'intègre à une grammaire d'ensemble de la langue et que sa connaissance améliore celle de la grammaire du français². L'analyse de la langue orale l'amène à créer des outils, généralisables à l'écrit, outils manquant cruellement aux enseignants, surtout lorsqu'ils doivent évaluer la langue de leurs élèves.

Tout au long de sa carrière, C. Blanche-Benveniste se préoccupe de cette langue qui lui est si chère, et que l'école a, dans le cas de l'oral, pendant de nombreuses années, rejeté ou, au mieux, relégué au rôle de communication. Comme elle le dira lors d'un entretien avec des enseignants et des parents : « Il faut combattre l'idée que la langue est faite pour la communication, le langage est fait pour penser » (Coudoux, 1999).

Ses collaborations avec des spécialistes de l'acquisition du langage (dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix : Emilia Ferreiro au Mexique, Clotilde Pontecorvo à Rome, Ana Teberosky à Barcelone) et avec des linguistes s'intéressant à l'enseignement (Marie-José Béguelin à Neuchâtel, André Chervel à Paris³) l'amènent à « penser la langue » à l'école. Parallèlement, ses entretiens avec de nombreux enseignants inscrits à ses séminaires⁴ lui révèlent la difficulté qu'ils ont à enseigner le français (oral ou écrit), leur désarroi face à une langue qu'ils jugent complexe.

Les recherches de C. Blanche-Benveniste apportent des réponses aux questions des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue à l'école⁵, réponses que nous avons recueillies dans certains de ses manuscrits.

1. Méthodologie

Nous avons travaillé sur des manuscrits de Claire Blanche-Benveniste⁶ non publiés (sauf celui de Rome, édité en italien), de 4 à 12 pages et en avons sélectionné 13, écrits entre 1975 et 2008⁷ :

Corpus des manuscrits par ordre chronologique

Ville	Lieu	Date	Titre du manuscrit
Paris	CRESAS ⁸	21 nov. 1975	<i>Peut-on parler de handicap linguistique ?</i>
Louvain	K.U. Leuven, Département Linguistick	29 mars 1976	Pas de titre (sur l'Approche Pronominale)
Louvain	K.U. Leuven, Département Linguistick	25 avril 1977	<i>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.</i>
Paris	CEFISEM ⁹	25 février 1980	<i>Une méthode pour analyser et comparer les productions, orales et écrites.</i>
Barcelone	Institut de Ciencies de l'Educacio de la Universitat Autonoma de Barcelona	18 janvier 1982	<i>Comment évaluer la compétence des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite sans recourir à l'analyse métalinguistique.</i>
Lisbonne	Centro de Linguística da Universidade de Lisboa	29 avril 1987	<i>Quelques points de syntaxe nécessaires à l'analyse de l'oral.</i>
Nancy	Université de Nancy	16 mai 1988	<i>Recherches sur le français parlé : lexicque et grammaire.</i>
Romans	école maternelle	30 mars 1992	<i>Récapitulatif de la recherche du GARS à Romans.</i>
Coudoux	école maternelle	4 mai 1999	<i>Rencontre entre les enseignants et parents de la FCPE et les enseignants-chercheurs de Linguistique Française à l'Université de Provence</i>
Rome	Università degli studi di Roma « La Sapienza »	1999	<i>Compétence linguistique et variétés hautes de la syntaxe¹⁰.</i>
Le Mans	IUFM ¹¹	22 janvier 2002	<i>Parodies : quand les enfants font l'expérience du langage des adultes.</i>
Barcelone	Institut de Ciencies de l'Educacio de la Universitat Autonoma de Barcelona	4-5 oct. 2002	<i>Oralitat i escriptura : les unitats de l'oral i de l'escrit¹².</i>
Clermont-Ferrand	IUFM	19 nov. 2008	<i>Les liens entre l'oral et l'écrit à l'école primaire.</i>

Tous ces textes ont été à la base de conférences faites en France ou à l'étranger, certaines d'entre elles devant un public d'enseignants. Des appels de notes renverront, en cours de lecture, à des articles édités traitant des mêmes problématiques. Ces manuscrits permettent de suivre l'évolution de la pensée de Claire Blanche-Benveniste

ainsi que ses préoccupations du moment, ses centres d'intérêt, ses idées nouvelles, ses « intuitions ». Leur lecture donne des pistes pour enseigner la langue à l'école et des informations sur la langue des enfants ; dans les premiers textes, certaines pistes apparaissent en filigrane alors que plus tard, d'autres sont explicitement développées. Si C. Blanche-Benveniste s'intéresse à l'école, c'est uniquement en tant que linguiste, reconnaissant que la pédagogie est affaire de spécialistes, comme elle le déclare déjà en 1982, puis vingt ans plus tard :

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. (Barcelone, 1982 : 1)

Précisons que je ne suis pas 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. (Le Mans, 2002 : 1)

Mais pour pouvoir faire des observations sur la langue, encore faut-il être en mesure de pouvoir l'analyser. Les travaux de C. Blanche-Benveniste sur la description de la langue fournissent aux enseignants une méthode d'analyse et ses recherches sur la langue des enfants ouvrent de nouvelles perspectives. C'est ce dont nous allons rendre compte à travers l'analyse des manuscrits.

2. Dans le domaine de la description de la langue : apport d'une méthode

Dès 1964, Claire Blanche-Benveniste collabore à une grammaire du français³³ mais ce n'est qu'à partir de ses travaux sur *l'Approche pronominale* (1975), dont le cadre a été élaboré avec Karel van den Eynde à Louvain, qu'elle développe une démarche originale d'analyse de la langue. En contact avec Chervel, spécialiste de l'histoire de l'enseignement du français (1977 et 2006), elle prend en compte ce paradoxe : l'école a de tout temps évalué l'écrit des élèves et ce qui est à la disposition des maîtres, ce sont les outils de la grammaire, complexes, inadaptés, insatisfaisants à leurs yeux. En proposant une méthode pour analyser la langue, elle donne aux enseignants le moyen d'avoir une vision d'ensemble de la grammaire.

2.1. Une méthode pour l'analyse grammaticale

Le titre de la conférence présentée à Louvain en 1977 : « De la nécessité de commencer l'étude de la syntaxe par le verbe et non par la phrase » résume la voie à suivre. Il faut s'appuyer sur le verbe si on veut analyser les énoncés et non sur la phrase :

Nous choisirons 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. [...] Nous passerons donc directement du verbe à l'énoncé, sans poser une unité intermédiaire. (Louvain, 1977 : 1)

C'est le verbe qui « construit » ses éléments. Il est un élément repérable par les enfants car il représente en français une catégorie où la morphologie est révélatrice. La phrase

est une unité trop abstraite pour eux¹⁴, comme elle l'affirme dès 1976 (un an après la publication de sa thèse) :

L'unité de phrase est une unité discursive, aléatoire. (Louvain, 1976 : 12)

C. Blanche-Benveniste aime à déclarer que la grammaire scolaire compte autant de compléments du verbe que de verbes si bien qu'elle ne peut être que simplifiée¹⁵. Elle propose aux enseignants des analyses simples (accessibles à des non-linguistes) en s'appuyant non pas en premier lieu sur le lexique mais sur les pronoms¹⁶ qui sont des indices de classement du lexique (des « classifieurs ») :

Or il nous semble que, au-delà des connaissances lexicales individuelles, la connaissance de la syntaxe est commune aux locuteurs. [...] 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. (Louvain, 1977 : 2)

C'est ainsi que la célèbre phrase de Chomsky « Des idées incolores dorment furieusement. » est compréhensible dès qu'on la pronominalise : « Elles dorment ainsi ». Cette orientation méthodologique de partir du pronom pour aller vers le lexique est justifiée un peu plus loin dans le manuscrit où apparaît alors la notion de « relation de proportionnalité » :

La propriété fondamentale qui nous fait choisir les pronoms clitiques 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 [...] 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. (Louvain, 1977 : 3)

Cette relation de proportionnalité (notée /) établit une relation entre deux constructions verbales : celle avec pronom et celle avec lexique (*elles dorment ainsi / des idées incolores dorment furieusement*) et il est très facile de retrouver la même proportionnalité pour un autre couple (*elles dorment ainsi / ces marmottes dorment paisiblement*). Même si l'énoncé de Chomsky semble pragmatiquement bizarre, il n'en demeure pas moins qu'il est analysable sur le plan grammatical. Ce recours à la pronominalisation est bien utile car il permet aux enseignants d'appréhender syntaxiquement tout énoncé, même ceux apparemment « hermétiques » (à l'oral comme à l'écrit).

Un autre avantage est que les pronoms indiquent le degré de relation au verbe des constituants de l'énoncé : degré fort (cas des sujets), degré faible (certains circonstanciels) ou degré nul (compléments hors construction verbale)¹⁷. Il devient alors possible de trouver la fonction des éléments lexicaux construits par le verbe et grâce aux pronoms, de les délimiter syntaxiquement (trouver où commence et où s'arrête le sujet, etc.). C'est une aide pour l'analyse des énoncés (écrits ou oraux) à l'école.

On peut aussi dresser une liste (ou paradigme) de pronoms pouvant commuter sur les différentes places syntaxiques (*elles / celles-là / toutes dorment ainsi*). La notion de « paradigme » devient alors fondamentale et autorise des rapprochements de constructions verbales comme active/passive :

Dans *l'approche pronominale*, la dimension paradigmatique est fondamentale [...] ; deux exemples : en dressant la liste des pronoms possibles en compléments [...] Autre dimension : pour les rapprochements entre constructions, comme actif/passif qui s'éclairent l'un l'autre, par une confrontation des formes ; cette confrontation est donnée dans les productions orales (*ça a été imprimé comme ça ... on a imprimé ça*), pour peu qu'on considère un contexte un peu long. (Nancy, 1988 : 2)

Cette approche de Claire Blanche-Benveniste permet aux enseignants d'analyser grammaticalement les énoncés de leurs élèves et de rassembler des analyses éparpillées dans les grammaires scolaires (par exemple en considérant dans son ensemble toute la liste des formes possibles de sujets pour un verbe : pronom, groupe nominal, syntagme infinitif, subordonnée en *que* ...). Elle les conduit à avoir une vision synthétique de la grammaire de leur langue.

2.2. Une méthode pour l'analyse des productions

Ce cadre fourni aux enseignants pour décrire les énoncés de la langue est largement redevable des études menées sur les corpus oraux. Afin d'intégrer aussi bien l'oral que l'écrit, Claire Blanche-Benveniste renouvelle les concepts. En 1980, devant des professeurs dont la plupart enseignent le français à des enfants migrants, elle leur propose de procéder à une « mise en grilles »¹⁸ d'exemples d'élèves (oraux et écrits) selon ce schéma :

Aboutissement : une 'mise en grilles'

Horizontalement : les sortes de phrases

Verticalement : ce qu'il y a comme morceaux, similaires, à chaque fois (Paris, 1980 : 1)

Exemple oral : « je devais acheter un canif pour le lendemain parce qu'on partait je je l'ai acheté ouvert je voulais le fermer il s'est fermé sur mon doigt puis je suis monté chez moi je saignais beaucoup »

Mise en grille :

je	devais	acheter	un canif	pour le lendemain	parce qu'on partait
je					
je	l' ai	acheté	ouvert		
je	voulais	le fermer			
il	s'est	fermé		sur mon doigt	
puis	je	suis	monté	chez moi	
	je		saignais	beaucoup	

(Paris, 1980 : 3)

En initiant les enseignants à cette technique, qui dispose les constituants de l'énoncé sur l'axe syntagmatique (axe horizontal) et sur l'axe paradigmatique (axe vertical), elle les amène à visualiser les régularités qui structurent les productions orales (éléments à gauche et à droite de la construction verbale, bribes, etc.) et ainsi à en voir la richesse alors que les enseignants n'en ont qu'une image négative. Cet outil de description leur

fait découvrir les opérations à l'œuvre à l'oral dans la mise en paroles de la pensée de leurs élèves ; il montre l'activité grammaticale du locuteur alors que l'écrit ne fait pas apparaître le temps de la « composition », qui est en quelque sorte écrasé (sauf dans les brouillons) :

La langue parlée non élaborée permet de voir le « brouillon » du discours, l'output non « corrigé ». (Nancy, 1988 : 2)

En analysant ainsi les productions de leurs élèves, les enseignants découvrent que les unités à l'oral et à l'écrit¹⁹ sont différentes ce qui remet en question l'idée que l'écrit serait un code pour l'oral :

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. (Barcelone, 2002 : 2²⁰)

En 2002, devant un public d'enseignants, elle réaffirme, exemples à l'appui, cette idée :

Nous ne disons pas les mêmes choses à l'oral et à l'écrit. La langue écrite n'est pas un code pour l'oral. 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. (Le Mans, 2002 : 3)

Ces démonstrations sont éclairantes pour les enseignants. Tout au long de sa carrière, C. Blanche-Benveniste défend la conception d'une seule grammaire et deux fonctionnements différents (à l'oral / à l'écrit). Montrer qu'il est possible de décrire l'oral et l'écrit avec les mêmes outils d'analyse, que chaque langue a ses spécificités, est une avancée pour l'école qui ignore les productions orales. Connaître les usages oraux (et pas seulement les formes écrites) amène à comprendre les stratégies des élèves²¹. C. Blanche-Benveniste revient chaque fois qu'elle en a l'occasion sur l'opposition trop simple entre écrit et oral, sur la nécessité de réfléchir sur les pratiques de l'oral et les pratiques de l'écrit.

3. Dans le domaine de la langue des enfants : de nouvelles perspectives

Dans le manuscrit de Rome, Claire Blanche-Benveniste rejoint les idées de Tomasello, spécialiste de l'acquisition de la langue :

Tomasello accumule les arguments pour montrer que la compétence des enfants ne peut être posée comme équivalente à celle des adultes et qu'elle ne peut être posée comme homogène dans tous les domaines grammaticaux. (Rome, 1999 : 8)

En montrant qu'il n'existe pas une seule et unique compétence de langage mais diverses formes de compétence de langage, en s'appliquant à hiérarchiser les phénomènes de la langue, C. Blanche-Benveniste apporte aux enseignants de nouvelles perspectives sur l'apprentissage de la langue, livre de précieuses observations sur la langue des enfants et développe un nouveau concept de compétence linguistique.

3.1. Un nouveau regard sur l'apprentissage

Dès 1987, ses recherches l'amènent à distinguer deux niveaux dans l'apprentissage de la langue - un apprentissage implicite et un apprentissage explicite (réservé à l'école) - ce que masque une représentation homogène de la grammaire scolaire :

Un locuteur natif connaît à 7 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 [...] Ce *dont* ne fait pas partie de sa compétence native. Il est dans une connaissance seconde. (Lisbonne, 1987 : 3)

L'auteure démontre que l'enfant possède une connaissance implicite de sa langue qu'elle appelle « grammaire première » (comme la connaissance du *qui* ou *que* relatifs, acquis très jeunes) et qu'il doit acquérir une « grammaire seconde »²² (cas du *dont*) à partir d'un apprentissage explicite, parfois très long ou jamais totalement acquis :

Ils [Les enfants] 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 passés en tête d'énoncé). En revanche, les phénomènes de grammaire seconde (les relatifs prépositionnels, l'emploi du *en* « d'appartenance ») leur restent longtemps étrangers. (Rome, 1999 : 8)

Cette distinction dans l'apprentissage entre deux sortes de grammaires, reprise dans son dernier ouvrage (2010 : 85), amène les enseignants à réfléchir sur ce point : l'apprentissage n'étant pas homogène, la description grammaticale ne peut pas l'être. S'appuyer sur les connaissances premières des élèves pour élargir les contextes d'emploi de certaines formes linguistiques est une piste à suivre à l'école.

3.2. Des observations sur la langue des enfants

Dans un souci de diffuser l'expérience du GARS sur les corpus, Claire Blanche-Benveniste livre de nombreuses observations sur la langue parlée. Avec son équipe, elle établit un catalogue de fautes banales vs fautes typantes des enfants de 5-6 ans²³. Cet inventaire est riche d'enseignement pour les maîtres ne disposant d'aucun point de comparaison pour évaluer le langage oral de leurs élèves.

Ce type d'observations a beaucoup apporté à la formation, comme l'a prouvé l'entretien à Coudoux en 1999²⁴ où les enseignants jugeant fautive une production enfantine du type : *sa mère elle l'a grondé* sont restés abasourdis en constatant qu'eux aussi pouvaient en produire : *ce gouvernement il est aux côtés des chômeurs* (exemple produit par Lionel Jospin, Premier Ministre de l'époque). La stigmatisation par l'école de ces « fautes » banales prouve que notre intuition est déviée par les représentations écrites, que nous ne connaissons pas nos propres usages. Ce message fort destiné aux maîtres : « connais-toi toi-même si tu veux connaître la langue de tes élèves » ne les a jamais laissés insensibles. C'est grâce à de nombreux exemples attestés oraux et écrits que Claire Blanche-Benveniste convainc son auditoire.

Ce qui est également marquant pour les maîtres, c'est d'entendre dire par une universitaire de renommée internationale que tous les enfants ont des capacités naturelles, qu'à 4-5 ans, « ils possèdent tous la langue » (Coudoux, 1999), que leur problème ce n'est pas l'oral mais la représentation qu'ils en ont. Dans le rapport manuscrit de Romans (1992 : 19), on peut lire : « Beaucoup d'enfants se font une image très soignée, voire même solennelle, de la langue écrite ». Cette représentation est si forte qu'ils disent parler en faisant des fautes d'orthographe. Cette observation consignée dans l'ouvrage de 1997 (p.11) est reprise cinq ans plus tard devant un public d'enseignants :

Les usagers ont tendance à se représenter leur langue uniquement à travers la langue écrite [...], 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. (Le Mans, 2002 : 2)

Il est utile alors pour l'école de tenir compte de ces représentations afin de repenser l'acquisition de l'écrit et celle de l'oral.

3.3. Un nouveau concept de compétence linguistique

Dès 1975, lors d'une intervention faite au CRESAS dont le titre est évocateur : « Peut-on parler de handicap linguistique ? »²⁵, C. Blanche-Benveniste revient sur la notion de « performance » développée par Chomsky dans les années soixante-dix. Elle prône la prudence en ce qui concerne la détection de handicaps linguistiques :

Il est bien difficile de mesurer les capacités individuelles d'un individu au vu de ses performances linguistiques, tant qu'on ne sait rien, par exemple, sur ses capacités de parodies et de refus. (Paris, 1975 : 3)

Quelques années plus tard, en 1982, elle définit avec précision l'opposition entre les deux concepts (« performance » vs « compétence ») :

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* [...] 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*. (Barcelone, 1982 : 3)

Devant les enseignants assistant à sa conférence, elle souligne la confusion qu'entretiennent les textes officiels de l'école confondant langue écrite et langue élaborée selon ce schéma dichotomique :

	Oral	Ecrit
langue familière	+	-
langue élaborée	-	+

(Barcelone, 1982 : 2)

Tout se passe comme si la langue écrite était la seule à être une « vraie » langue que les enfants doivent intégralement apprendre d'une façon non-naturelle, la langue orale étant reléguée à son rôle de langue familière. Or comme le démontre l'auteure de la conférence :

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. (Barcelone, 1982 : 2)

Elle propose alors une autre répartition :

	Oral	Ecrit
langue familière	+	+
langue élaborée	+	+

Elle redéfinit ainsi ce qu'on pourrait entendre par « compétence de langue écrite » :

Nous ne retiendrons pas « compétence de la langue écrite » pour ce sens-là [savoir écrire]. 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 enseignée²⁶. 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. (Barcelone, 1982 : 3)

Toute cette analyse l'amène à poser, dès 1979²⁷, une compétence linguistique à deux volets : celle de la langue familière (qu'elle appellera aussi « langue de tous les jours », « variétés basses de la langue ») et celle de la langue élaborée (appelée aussi « langue du dimanche²⁸ », « langue de cérémonie », « variétés hautes de la langue ») :

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 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 ». (Barcelone, 1982 : 3)

Les procédés de parodie mis en place par l'équipe du GARS montrent, dans les corpus, que les enfants passent automatiquement d'une langue de tous les jours à une langue du dimanche²⁹, dans certaines situations :

En français contemporain, on trouve des transpositions automatiques de la variété basse à la variété haute, dans des prises de parole orales. (Clermont-Ferrand, 2008 : 3)

Mais ce passage d'un oral familier à un écrit de cérémonie n'est pas partagé de la même façon par tous :

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. (Barcelone, 1982 : 5)

Ce sont de vraies pistes didactiques pour les enseignants. Mettre en scène la langue orale (dans des parodies, lors de bulletins télévisés ...), fournir des modèles si on veut évaluer les compétences de l'enfant :

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. (Le Mans, 2002 : 6)

Le grand message de Claire Blanche-Benveniste, délivré très tôt (dès 1979), est que la langue du dimanche (à l'oral) s'enseigne :

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 (du dimanche), les formes les plus correctes, les variantes, les finesses, par oral auprès d'adultes qui se livreraient sérieusement à ce genre d'exercices. (Barcelone, 1982 : 5)

Autrefois, l'école enseignait des modèles pour l'écrit (comme ceux de la rédaction vers 1880, cf. Chervel, 2006) :

[...] nous écrivons en suivant des modèles qui nous ont été enseignés ou que nous avons appris à imiter. (Le Mans, 2002 : 3)

En se constituant ainsi des modèles oraux - « une dizaine de discours exemplaires d'une minute qui lui permettraient de s'entraîner » (2007 : 34) - le maître peut « entraîner » ses élèves à l'oral comme il le fait à l'écrit.

Une autre avancée pour l'école est de considérer qu'un élève possède des « variétés de langue³⁰ ». A la suite de Gadet (1999 : 216), C. Blanche-Benveniste démontre, par l'étude de corpus, qu'il existe, chez un seul et même individu, une grande variété de façons de parler (familiales ou publiques, spontanées ou surveillées, simples ou sophistiquées), cette variété dépendant des situations de parole et des sujets abordés. Dans son dernier ouvrage de 2010, dont le sous-titre est *Usages de la langue parlée*, elle reformule cette idée de variabilité :

La description de la syntaxe doit donc tenir compte des répartitions en *genres* et elle ne peut pas faire totalement abstraction de la fréquence d'attestation dans les données [...] Il vaudrait mieux parler d'une pluralité de compétences. Un même locuteur peut fournir des données très variées, à condition qu'on l'observe dans des productions de longue durée [...]. (p. 84-85)

Elle développe ainsi la notion de « genres », s'inspirant d'un classement de Biber *et al.* (1999) et témoigne que les usages de la langue parlée ne recèlent pas de phénomènes entièrement nouveaux mais plutôt une répartition différente de phénomènes déjà connus où la répartition en « genres » tient une grande place :

Mais nous avons en parlant quantité de modèles différents, ce qui est souvent sous-estimé [...] Certains instituteurs 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 ... 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 ont des déficiences de langage. (Le Mans, 2002 : 3)

De vraies pistes à suivre pour le maître s'il veut avoir accès à la compétence linguistique de ses élèves.

Conclusion

Claire Blanche-Benveniste a laissé aux enseignants des observations considérables sur la langue parlée et ses liens avec la langue écrite. Elle leur a livré des clefs pour analyser les productions orales ou écrites. Son concept de « compétence linguistique » ouvre la voie aux recherches sur le langage oral de l'enfant : établir des situations de prises de parole déclenchant des phénomènes langagiers particuliers, recueillir des corpus de parodies

et les étudier afin de mesurer ces formes de compétences (d'y observer la grammaire, le vocabulaire, les interactions ...).

Les connaissances qu'ont les élèves pour construire des textes étant souvent sous-estimées, elle propose de mener des recherches sur le français écrit : dégager des textes d'élèves « ces élégances qu'on ne rencontre jamais dans l'oral de conversation » (Rome, 1999 : 4) comme les emplois du passé simple, d'un seul sujet pour deux verbes coordonnés ... Si, comme nous l'avons vu, Claire Blanche-Benveniste a beaucoup apporté aux enseignants, elle leur laisse, comme nous le constatons, tout un champ linguistique à explorer et tout un trésor d'observations à apporter à la linguistique.

Notes

¹ Le GARS publiera une revue : *Recherches sur le Français Parlé* de 1977 à 2003 qui comptera 18 numéros.

² Cf. l'article de 1983 dont le titre est éloquent : « L'importance du 'français parlé' pour l'étude du 'français tout court' ».

³ Sa collaboration avec André Chervel date de 1966.

⁴ Séminaires que j'ai suivis depuis 1981.

⁵ Nous ne traiterons ici que de ses apports pour l'enseignement de la grammaire et de ses analyses sur la langue des enfants, laissant de côté les études sur la lecture ou l'orthographe.

⁶ Je tiens à remercier les fils de Claire Blanche-Benveniste d'avoir autorisé à ce que je conserve et exploite ces manuscrits.

⁷ Dans l'article, les extraits de manuscrits seront signalés ainsi (ville de la conférence, année, page de la citation).

⁸ CRESAS : Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.

⁹ CEFISEM : Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants.¹⁰ Ce manuscrit de Rome, écrit en 1999, a été complété en 2000 par l'actualisation de deux références (Béguelin et Tomasello) ; il sera publié en italien en 2001.

¹¹ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

¹² Le manuscrit est écrit en français.

¹³ *Grammaire Larousse du français contemporain* sous la direction de Robert-Léon Wagner.

¹⁴ Cf. l'article de 1993a sur cette idée de phrase inopérante à l'écrit.

¹⁵ C. Blanche-Benveniste, en collaboration avec J. Gardes-Tamine, proposera une terminologie grammaticale de base (1989) mais ce manuscrit ne sera pas édité. L'article de 2008 reprend le plan de ce manuscrit mais axe sur la comparaison entre plusieurs langues romanes.

¹⁶ La notion de « pronom » ne recouvre pas uniquement des éléments comme les pronoms clitiques mais aussi des « proformes » comme *ainsi, là, alors, ceci ...* (cf. 1990 : 42).

¹⁷ Pour de plus amples informations, voir les articles de 1981a et de 2002a sur la complémentation verbale ainsi que celui de 2001a sur les degrés de relation au verbe.

¹⁸ Cf. l'article de 1979.

¹⁹ Cf. l'article de 1993b.

²⁰ Cette conférence sera à la source d'un article publié en 2002b à Barcelone.

²¹ Dans cette optique de description des usages de la langue, cf. Pazery (1988), BlancheBenveniste et al. (1988) et sur les stratégies : Roubaud (1997 et 1998).

²² Ces notions de « grammaire première » et « grammaire seconde » sont reprises dans un article de 1990.

- ²³ Ce catalogue a été établi à partir d'enregistrements recueillis dans trois classes de grande section de maternelle à Romans (dans la Drôme). L'expérimentation a donné lieu à un rapport manuscrit en octobre 1992 (168 pages) puis à une publication de quelques résultats en 2001c. ²⁴ Entretien auquel j'ai participé aux côtés de Claire Blanche-Benveniste.
- ²⁵ Cf. l'article de 1978.
- ²⁶ Le livre de Cappeau & Roubaud (2005) va dans ce sens et décrit les moyens linguistiques que mettent en œuvre les élèves de 5 à 12 ans lors de la production de textes, sans que ceux-ci aient été explicitement enseignés.
- ²⁷ Ce concept de compétence linguistique à deux volets a déjà été présenté à Barcelone le 23 juin 1979 et sera publié dans un article (cf. 1981b).
- ²⁸ Ces termes « langue du dimanche » vs « langue de tous les jours » sont repris dans l'ouvrage de 1987 (p.24).
- ²⁹ De nombreux articles dans différentes langues traitent de la langue du dimanche vs la langue de tous les jours, cf. 1982, 1985, 1991, 1996, 1998a et 1998b. ³⁰ Cf. l'article de 2003.

Bibliographie

- Béguelin, M.-J. (dir.) 2000. *De la Phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistique*. Bruxelles : De Boeck / Duculot.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Blanche-Benveniste, C. 1975. *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française : essai d'application à la syntaxe des pronoms*. Paris : Champion.
- Blanche-Benveniste, C. 1978. La variabilité du langage. In : *Le Handicap socio-culturel en question*. Paris : CRESAS/ESF, pp. 56-60.
- Blanche-Benveniste, C. 1981a. « La complémentation verbale : valence, rection, associé ». *Recherches sur le français parlé*, n°3, pp. 57-98.
- Blanche-Benveniste, C. 1981b. 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, mai 1981, pp. 67-78.
- 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, pp. 247-270.
- Blanche-Benveniste, C. 1983. « L'importance du 'français parlé' pour l'étude du 'français tout court' ». *Recherches sur le français parlé*, n°5, pp. 23-45.
- Blanche-Benveniste, C. 1985. « La langue du dimanche ». *Reflet*, n°14, pp. 42-43.
- Blanche-Benveniste, C. 1990. « Grammaire première et grammaire seconde : l'exemple de *en* ». *Recherches sur le Français Parlé*, n°10, pp. 51-73.
- 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, pp. 259-273.
- Blanche-Benveniste, C. 1993a. « Faire des phrases ». *Le français aujourd'hui*, n°101, pp. 7-15.

- Blanche-Benveniste, C. 1993b. The Construct of Oral and Written Language. In : Verhoeven, L., Vant Rood, R., Van Der Laan, C. (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, pp. 60-74.
- 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)*, pp. 343-352.
- Blanche-Benveniste, C. 1997 (réédition en 2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. 1998a. « Langue parlée, genres et parodies ». *Repères*, n°17, pp. 9-19.
- Blanche-Benveniste, C. 1998b. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona : Gedisa editorial.
- Blanche-Benveniste, C. 2001a. Terminologie de quelques relations syntaxiques du domaine verbal : rection, valence, réalisation zéro. In : Colombat, B., Savelli, M. (eds.). *Métalangage et terminologie linguistique. Actes du colloque international de Grenoble (Université Stendhal - Grenoble III, 14-16 mai 1998)*. Paris : Peters, pp. 51-64.
- Blanche-Benveniste, C. 2001b. « Competenze linguistiche e varietà alte della sintassi ». *Età Evolutiva* (Firenze), n°68, pp. 65-71.
- Blanche-Benveniste, C. 2002a. « La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 37 (Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F., Näf, A. (eds)., *Approches linguistiques de la complémentation verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ?*), pp. 47-73.
- Blanche-Benveniste, C. 2002b. La escritura, irreductible a un 'codigo. In : Ferreiro, E. (éd). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona : Ed. Gedisa (Coll. LEA), pp. 15-30.
- Blanche-Benveniste, C. 2003. « L'oral des adultes parodié par les enfants ». *L'Ecole Valdôtaine*, n°59, *Cahier pédagogique, nouvelle série*. Région autonome de la vallée d'Aoste, pp. 7-14.
- Blanche-Benveniste, C. 2007. « Les bons usages de la langue ». *Le français dans le monde*, n°354, pp. 33-35.
- 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*. Viterbo : Sette Città, pp. 105-127.
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.
- Blanche-Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C., Meziane, B., Pazery, N. 1979. « Des grilles pour le français parlé ». *Recherches sur le français parlé*, n°2, pp. 163-206.
- Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. 1987. *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Erudition, Institut national de la Langue française.

- Blanche-Benveniste, C., Ferreiro, E. 1988. « Peut-on dire des mots à l'envers ? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans ». *Archives de Psychologie*, n°56, pp. 155-184.
- Blanche-Benveniste, C., Gardes-Tamine, J. 1989, *Propositions pour une terminologie grammaticale de base*. Université de Provence, manuscrit non publié.
- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. 2001c. « Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrement et transcriptions ». *Recherches sur le Français Parlé*, n°16, pp. 11-38.
- Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B., Hennequin, M.-L. 1992. *Rapport Enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de grande section de maternelle*. Université de Provence, manuscrit non publié.
- Cappeau, P., Roubaud, M.-N. 2005. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- Chervel, A. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.
- Chervel, A. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New-York: Praeger.
- Ferreiro, E. 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Gadet, F. 1999. La variation diaphasique en syntaxe. In : Barberis, J-M. (éd.). *Le Français parlé, variétés et discours. Numéro spécial de Praxiling*, pp. 211-228.
- Pazery, N. 1988. « Les enfants de l'école primaire et le passé simple », *Recherches sur le Français Parlé*, n°8, pp. 137-148.
- Roubaud, M.-N. 1997. « Le passé simple en français ». *Studia Neophilologica*, n°69, pp.79-93.
- Roubaud, M.-N. 1998. « L'infinitif du verbe ». *Pratiques*, n°100, pp.7-22.
- Tomasello, M. 2000. « Do children have adult syntactic competence? ». *Cognition*, Vol.74, n°3, pp. 209-253.