Chapitre 3

La langue des élèves

Lectures associées à ce chapitre[1]

- 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° 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° Encuentro internacional de la sociologia de la educacion y paedagogia 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°31. 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.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 273-288

Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche[1]

Mexico (Mexique), 3 juillet 1981
Centro de Estudios del Tercer Mundo[2]

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 proccessos 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 international Nuevas perspectivae 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 cotidian ; 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 XVIIe 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 ardus 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 Cabucelle[4]

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 conformiste[5]:

(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 1ère personne, narration à la 3ème 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 propres[7].

---

[6] Dans leur étude sur la *Littérature de cour au Ruwanda*, A. Coupez 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 XIIIe siècle, le subjonctif imparfait est un signal de langue d'apparat.
6) Les citations de paroles: verbes en incises ("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 fléchies[8].
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'écriture[9].

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'apparat[10].

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 Ménage[11], au XVIIe, 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 XXe 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 Françoise", 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 chokway[12] – ils s'étonnent de voir que les locuteurs ne s'en servent pas à des fins d'apparat. D'après certains témoignages[13], 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 bassement 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 collectif[14].

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 "chock 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

JUEVES, JULIO 2

TEMA DEL DIA:
LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA

9:00 Desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspecti-

HERMINE SINCLAIR

10:00 El desarrollo de la escritura: principios funcionales y lingüísticos.

YETTA GOODMAN

10:30 R E C E S O

11:00 Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.

EMILIA FERREIRO

11:30 Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.

ANA TEBEROSKY

12:00 DISCUSION ENTRE PONENTES

Coordinadora: Claire Blanche Benveniste

13:30 C O M I D A

15:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA
"LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA"
Coordinadora: Claire B. Benveniste
Participantes: Ponentes, Invitados Especiales y Público
LUGAR: Auditorio del CEESTEM

15:00 **SEMINARIO II:**
Modos alternativos de organización escolar para el aprendizaje de la lectura.
COURTEY CAZDEN
LUGAR: Sala de Proyecciones.

VIERNES, JULIO 3

TEMA DEL DIA:

"LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"

9:00 Lectura y escritura en los contextos de la escuela y la sociedad.

COURTNEY CAZDEN

10:00 La influencia de la escuela en el desarrollo de la lecto-escritura.

JOHN DOWNING

10:30 R E C E S O

11:00 Los usos escolares de la lectura y la escritura.

ELSIE ROCKWELL

11:30 Lengua hablada, lengua cotidiana; lengua escrita, lengua dominguera.

CLAIRE BLANCHE BENVENISTE

12:00 DISCUSION ENTRE PONENTES

Coordinador: Jerome Harste

13:30 C O M I D A

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

15:00 SEMINARIO III
Técnicas de "Miscue Analysis"

KENNETH GOODMAN YETTA GOODMAN

LUGAR: Sala de Proyecciones.

SABADO, JULIO 4

TEMA DEL DIA: "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR" (CONTINUACION).

9:00 La lengua escrita en las interacciones sociales

CLAIRE WOODS-ELLIOT

9:45 La lecto-escritura como práctica cultural.

ALONZO B. ANDERSON

10:30 R E C E S O

11:00 DISCUSION ENTRE PONENTES.

Coordinadora: Yetta Goodman

12:00 DISCUSION GENERAL SOBRE EL TEMA "LA ALFABETIZACION EN SU CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR"

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 289-299

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'EGB[1] - Universitat Autonoma de Barcelona[2]

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 pourrons 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 réformera 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 "familière". 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 inexistants 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 orale[5]
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	
	nous	allions à 1 mariage qui se passait à l'église	
d'abord	nous	sommes al és chez les mariés	
	ils	ns ont donné des voiles	pour faire le cortège
	mon oncle ne	klacksonnait pas trop	car il avait peur.....
	nous	sommes allés quitter les voitures à l'église	
après	nous	sommes allés à la mairie	
	nous	avons attendus qqs minutes le maire	
puis	il	est arrivé	
	il	a demandé leur consentement	
	il	a dit je vous déclare unis par les liens du mariage	
	mon oncle & 1 autre	ont signé	
	ils	étaient témoins	
après	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 1 sorte d'alcove	
puis	le curé	a demandé que ceux qui veulent donner leurs félici- tions viennent	
puis	nous	sommes allés chez eux	
	j'	ai dansé mangé	
	c. dessert	il y avait 1 pièce montée	
puis	j'	ai regardé la jaretière	
	mon oncle	disait qui dit mieux ? dix francs pour voir les genoux	
la jarretière terminée	nous		Vers minuit on quitt

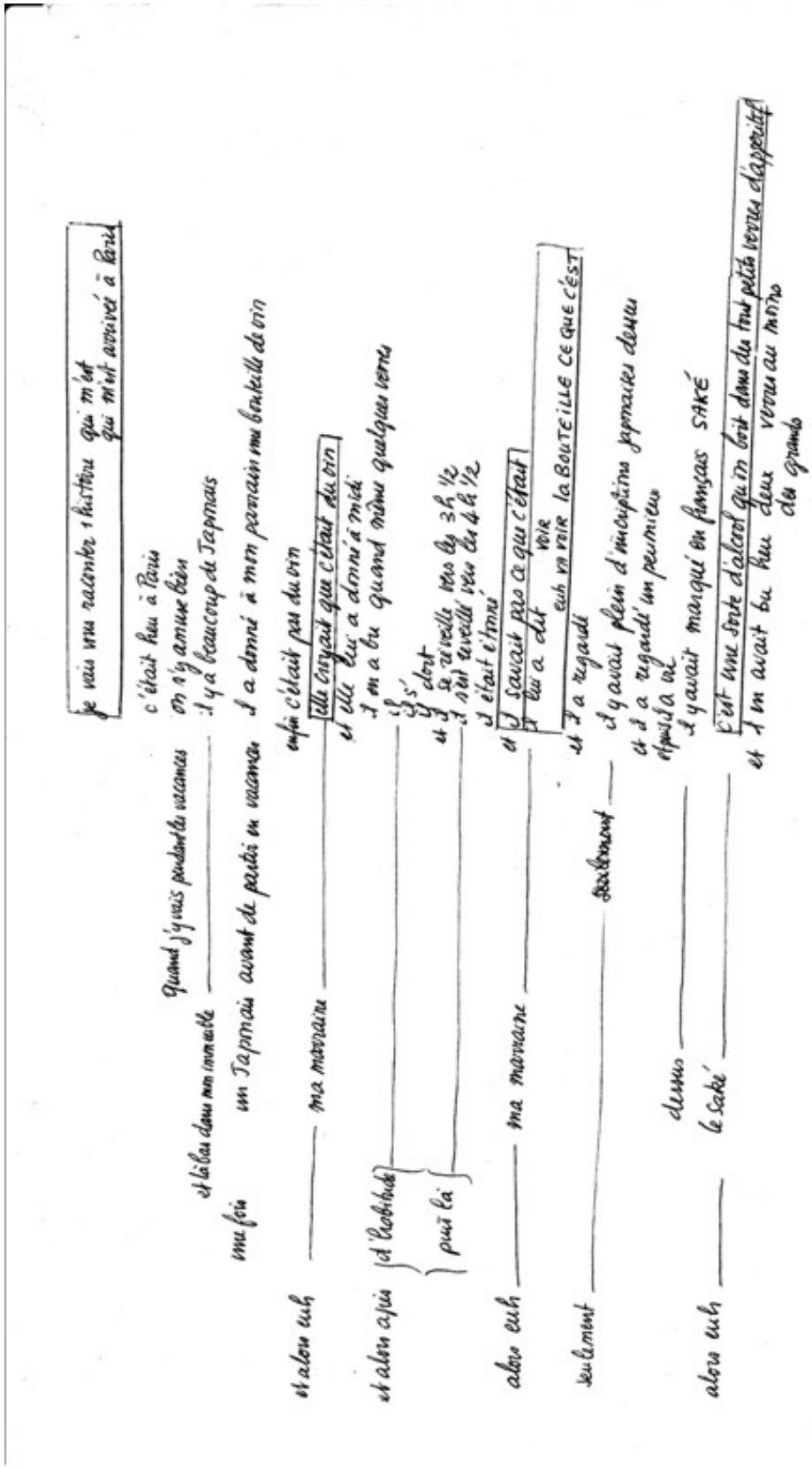
Document 2 – Récit oral fait par Laurent

I. 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'tait pas du vin - - et alors heu ma marraine elle croyait (I)
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 / il l'a regardée } seulement y avait plein d'inscriptions
16. japonaises dessus - - et { il a regardé / il l'a regardée } un peu mieux
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)

(I) [ekRwajé] le récit est antérieur au texte.
(2) [kekvɛR]

Document 3 – La mise en grille de la version orale de Laurent



Document 4 – Version écrite de Laurent

Laurent (2)

DRÔLE DE VIN

I. 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 sièste habituelle. Mais
7. d'habitude il ne dormait que jusqu'à 3 H I/2 mai, cette
8. fois-la il ne se reveilla pas avant 4 H I/2 Il en était
9. tout etonné et il pensa tout de suite à la bouteille
IO. de " vin ", il la regarda, elle était pleine d'inscrip-
II. tions japonaises mais il y avait quand même le nom en
I2. français c'était du " saquez " de " l'alcole " qu'on boit
I3. dan des tout petits verre. Pour une fois il avait été
I4. presque saoul.

Texte rédigé par Laurent
(Cours Moyen 2)

Remarques : l'orthog. et la ponctuation ont été respectés.
le texte est postérieur au récit.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 301-305

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 Poëtes 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. Coupez 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 XVIIIe, 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 1978[1])

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 1979[2] / 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 (Brunet[3], Costa-Coehlho & 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 Socio-linguistique", 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 1979[4] / Bilger & Galeazzi 1979[5])

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 proccessos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.

Bouquiaux, L. & Thomas, J. (1975): Enquête et description des langues à tradition orale. Paris (Selaf).

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 Ruwanda. 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 françoise, 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).

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 307-316

La Question du Handicap Linguistique: une révision[1]

Sitges (Espagne), 23-26 septembre 1987[2]

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 avions 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 linguïstico: una revision. In: Siguan, M. (coord.): Lengua del alumno, Lengua de la escuela (XII° Seminario sobre Educación y Lenguas). Barcelona (ICE), 135-146.

2 NA: La conférence s'est déroulée dans le cadre du 12ème 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 subordonnées 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 psycho-linguistiques 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 XXIe 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 "essentielles", 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 dégageant 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 avions constaté, lors d'une enquête que nous avions 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-types 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 importance 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).

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 317-321

Récapitulatif de la recherche du GARS à Romans[1]

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 1[2] 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 travaille[3]] + 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 langagiéres comparées d'éléves 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 deuxiéme volet, des enseignants des cours préparatoires des écoles primaires de Romans (Chopin, Jaurés, Langevin, Rostand, Arnauds) ont apporté leur concours. A Aix, siége 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'Uinversité de Provence, entourées d'Alain Bouvier et d'Elie Belle. La premiére 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'éléve 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 étiquettage 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 éléves 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 possédent-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 probléme 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.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 323-328

Rencontre entre les enseignants et parents de la FCPE[1] et les enseignants-chercheurs de la Linguistique Française à l'Université de Provence[2]

Coudoux (France), 4 mai 1999
École maternelle de Coudoux (Bouches du Rhône)

1. Questions transmises par la FCPE[3]

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 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

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 "déficitaire". 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 penser[4].

[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".

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 329-338

Compétence linguistique et variétés hautes de la syntaxe[1]

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 variétà 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 *parce que* j'ai le droit de savoir	je le demande *car* j'ai le droit de savoir
on le demande	*nous* le demandons
c'était *quand* j'étais à Paris	c'était *lorsque* j'étais à Paris
je le vois *pas*	je *ne* le vois *pas*

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

À l'âge de dix ans, ils l'écrivent régulièrement comme temps de narration. Voici l'exemple d'un texte rédigé par un enfant de dix ans (communiqué par F. Sabio) d'abord dans son orthographe et sa ponctuation d'origine et ensuite avec une orthographe et une ponctuation normées. On remarque que, même lorsque l'orthographe ou la forme morphologique des verbes sont incorrectes, la valeur du passé simple est conforme aux usages les plus traditionnels:

1a) Orthographe et ponctuation d'origine

Il *allumère* une lampe et se *mirent* à lire le journal, d'incoup un bruit de clés dans la sérure il *voulu* se caché mais il ne voulais pas que le voleur rentre il *pris* une lampe avec le manche en fer. Il se met devant la porte des quelles *s'ouvri* il lui *tappa* sur la tête [...]

1b) Orthographe et ponctuation normalisées

Ils *allumèrent* une lampe et se *mirent* à lire le journal. D'un coup, un bruit de clés dans la serrure!... Il *voulut* se cacher, mais il ne voulait pas que le voleur rentre. Il *prit* une lampe avec le manche en fer. Il se met devant la porte. Dès qu'elle *s'ouvrit*, il lui *tapa* sur la tête [...]

La présence du passé simple est spectaculaire. Mais on voit aussi dans le même texte, un phénomène du même ordre beaucoup plus subtil: c'est l'utilisation d'un seul sujet pour deux verbes coordonnés. Au lieu d'écrire:

(3) *ils* allumèrent une lampe et *ils* se mirent à lire le journal
ils allumèrent une lampe
et *ils* se mirent à lire le journal[3]

l'enfant a écrit:

(4) *ils* allumèrent une lampe et se mirent à lire le journal
ils allumèrent une lampe
et se mirent à lire le journal

en faisant l'économie du deuxième *ils*. On retrouve le procédé dans de nombreux textes écrits produits par des enfants de dix ans:

(5) Un jour *il* tomba à l'eau et se noya (Sabio 25, CE2)
un jour *il* tomba à l'eau
et se noya

(6) *Madame March* revint à elle, relut le message et annonça à ses filles [...] (Sabio CM1)
Madame March revint à elle
relut le message
et annonça à ses filles [...]

Même procédé dans les parodies que produit oralement une enfant de dix ans, qui joue à imiter le bulletin d'informations donné par la télévision:

(7) *Ils* ont fait plusieurs recherches et on trouvé que c'ét- que c'était à cause des guirlandes électriques (oral, Verr/Cast 9,9)
Ils ont fait plusieurs recherches
et ont trouvé que c'ét- [...]

[3] NA: Sous les exemples figure leur mise en grille.

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)

	toutes les usines	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 *de*
qui	que	prép.+*qui*	*dont*
l'homme *qui* vient	l'homme *que* je vois	l'homme chez *qui* il va	l'homme *dont* 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 libres, 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 "magmasyntaxe". 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 magmasyntaxe:

> It is our assertion that generative grammar, considered globally, deals with magmasyntax [...] 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 "magmasyntaxe", 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 proccessos 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.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 339-351

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 importants[2], 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 français[3], 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 France[4].

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'oral[5]. 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 dimanche[6] 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 codigo", 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 personnelle[7]):

(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 XVIIème 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 Romans[9], 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 avions 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 avitailleurs* (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 avitailleurs 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 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
(enfants de 9 et 11 ans, reproduit dans Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 257[10])

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 ans[11] 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 Pazery)

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 proccessos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.

— (1985): La langue du dimanche. In: Reflet, 14, 42-43.

Blanche-Benveniste, C., Dufau, M. & Lagae, V. (1988): Une enquête sur la conjugaison du passé simple. In: Reflet, 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.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2013, 58, 353-359

Les liens entre l'oral et l'écrit à l'école primaire[1]

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 XVIIème 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 [kãtja] un travail de recherche (ingénieur biologiste)
(14) ils ont [izõ] gardé un patrimoine génétique qui est [kɛ] très très riche (ingénieur)
(15) quelque chose [kɛkʃoz] (imprimeur)
(16) il faut être là [ɛtla] (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	La première fois que je suis arrivé
arriver.chaimoi A 218 chemin	chez moi, à 218 Chemin de Sainte
de St. Marth campagne picon.	Marthe, Campagne Picon,
Bt. C.2.	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° au XX° 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: Romaneske, 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.