

L'ORAL DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS : quelques aspects de la subordination à travers des formes attestées dans le langage des enfants*

Bruno MARTINIE
C.R.L. - Université de Paris X-Nanterre

Résumé : Trop souvent absent du débat concernant la place de l'oral dans l'enseignement, l'examen systématique des formes utilisées spontanément par les enfants semble à plus d'un titre porteur d'informations essentielles. Chacun a conscience du manque de prestige de l'oral par rapport à l'écrit, mais ce discrédit est particulièrement net concernant l'usage des enfants, étroitement associé à la notion de « faute ». Une réputation à considérer avec d'autant plus de soin qu'elle peut constituer le point de départ d'un certain nombre de parti pris pédagogiques, notamment en matière d'enseignement de la grammaire. En passant en revue certains aspects de la subordination dans le discours spontané de locuteurs allant de 8 à 13 ans, cet article souhaite contribuer à la description du « langage des enfants », avant de poser les conditions de son exploitation sur le plan didactique.

INTRODUCTION

La conception des emplois « fautifs » comme prolongement du système, quoique défendue dès le début du siècle par Damourette et Pichon (1911-1930), ne semble pas avoir fait florès dans les grammaires scolaires. Pour aller vite, l'approche purement formelle, dont les modèles ne sont guère disposés à rencontrer le non-standard, rejoint sur ce point l'approche sémantique à qui il est toujours loisible de poser que les formes non normées « ne font pas sens ». Mais n'est-ce pas jeter le discrédit sur les locuteurs qui les utilisent que de mettre à l'index ces emplois ? Pourtant, dans un certain nombre de cas, l'analyse grammaticale s'avère apte à raisonner sur de telles données, ce qui plaide pour une cohérence de leur organisation. Toutefois, avant même de leur affecter un statut sociostylistique, encore faut-il en passer par un examen des formes **réellement** produites par les enfants. La présente étude voudrait contribuer à ce projet, et ce dans le cadre de la description grammaticale du français contemporain (1) : un cadre dans lequel il nous semble possible de faire ressortir les enjeux d'un enseignement non normatif - c'est-à-dire pas **exclusivement** normatif - de la grammaire. Pour des raisons que nous exposons plus loin, la zone grammaticale retenue est celle de la subordination.

1. MATÉRIAU ÉTUDIÉ ET CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Les données qui ont servi de base à l'établissement du corpus proviennent d'enregistrements de deux émissions diffusées sur *France Inter* (2). La première, *Là-bas si j'y suis*, avait diffusé le 4 février 1991 un reportage fait dans une école primaire, sur le thème du « monde idéal » (classe d'âge : entre 8 et 10 ans), et la seconde, *Fréquence Mômes*, donne hebdomadairement la parole à des enfants en début de collège (11-13 ans) sur les thèmes les plus variés. La spontanéité des enfants qui s'y expriment, ainsi que la production de séquences longues et ininterrompues ont déterminé le choix de ces enregistrements.

Pour des raisons méthodologiques et typographiques, nous avons opté pour un protocole de transcription systématique mais « austère ». Nous le présentons rapidement :

/ = rupture tonale, // = pause brève, /// = pause plus longue.

/ (r) = pause respiratoire, // (r) = pause respiratoire plus longue, etc.

SYLLABE EN MAJUSCULES = accentuée de façon atypique (insistance, accent didactique).

: = voyelle allongée.

< = intonation ascendante sur la fin du groupe rythmique.

> = intonation descendante sur la fin du groupe rythmique.

2. À PROPOS DU « LANGAGE DES ENFANTS »

Ce que l'on entend habituellement par « langage des enfants » se caractérise par un certain nombre de traits observables dans les différentes composantes de la langue. Au-delà du vocabulaire et de la « candeur » des propos enfantins qui ne seront pas évoqués ici, nous avons pu en relever quelques uns dans les deux classes d'âge, et ce en proportion comparable. Cela peut concerner des traits de prononciation (comme par exemple *quelqu'un* prononcé « kinkin ») (corpus *Fréquence Mômes*, désormais B), ou encore la morphophonologie, comme c'est le cas dans *faut pas être trop z exigeants* (corpus *Là-bas si j'y suis*, désormais A). Mais le plus fréquent reste du domaine de la morphosyntaxe verbale (conjugaison, concordance des temps), comme en témoignent les exemples suivants :

(1) *je serais mort < / (r) si je vois un jouet > (B)*

(2) *mais si y'a pas de travail < / rien ne serait fait (A)*

(3) *si tout le monde serait bon (...) (A)*

mais aussi *qu'on save (B)*, *qu'ils soivent (B)* ou encore *ils croivent (A)*.

À juste titre, la linguistique moderne a régulièrement fait état d'une certaine logique dans ces « fautes », derrière lesquelles il est possible d'entrevoir des faits de système : accord sémantique dans certaines liaisons « mal-t-à propos », et pour la conjugaison, régularisation des paradigmes verbaux ou marquage d'un pluriel qui ne s'entend pas à l'oral, etc. (3) Cependant, tous ces phénomènes ne permettent pas *a priori* de poser l'existence d'une « grammaire des enfants » (i.e. de l'application de règles n'appartenant pas au système du français), ni même d'un usage qui leur serait propre, puisqu'on les retrouve - apparemment moins fréquemment ? - dans les productions des adultes. Mais

surtout, la question se pose de savoir si ces « déviations » langagières concernent des **procédés** syntaxiques ou discursifs à **plus grande portée**. A ce titre, le domaine de la phrase complexe nous a semblé être un lieu d'observation pertinent. Pour résumer, les parliures réputées fautives - qu'il s'agisse de l'usage « populaire » ou de celui des enfants - semblent prédestinées à la description en termes de « **simplicité grammaticale** » : une notion dont l'examen dépasserait largement le cadre de cet article, mais dont certains aspects apparaîtront dans les analyses proposées.

3. ANALYSE DES DONNÉES

3.1. Généralités

Une certaine richesse dans les procédés de subordination se constate tant sur le plan **quantitatif** que sur le plan **qualitatif** dans les deux classes d'âges observées.

- Quantitativement, rares sont les séquences sans conjonction ou pronom relatif (4). Les exceptions concernent avant tout les séquences brèves, ainsi que les énoncés-réponse.

- Qualitativement, nous verrons que les moyens mis en œuvre pour subordonner témoignent d'une certaine diversité. Ont ainsi pu être observés 4 types de subordination : le type complétif, relatif, circonstanciel et présentatif (c'est *N que/qui*, etc.). Les interrogatives ont été exclues, au regard de leur faible fréquence d'occurrence, probablement imputable aux conditions d'entretien, davantage susceptibles de produire des assertions.

Le tableau suivant présente la répartition des 4 types de subordination :

	8-10 ans	11-13 ans
<i>Circonstancielles</i>	49 (44%)	73 (50%)
<i>Complétives</i>	34 (31%)	27 (18%)
<i>Relatives</i>	16 (14%)	24 (16%)
<i>Présentatifs</i>	12 (11%)	24 (16%)

soit un total de 259 occurrences.

Pour des raisons de place, il a été impossible de présenter un traitement pour chacun des 4 types de subordination. Le choix des circonstanciels et des relatives a été déterminé par l'émergence de certains phénomènes qui nous semblaient pertinents compte tenu des objectifs de départ.

3.2. Circonstanciellles

3.2.1. *Parce que*

Parce que est la conjonction la plus représentée dans la catégorie des circonstanciellles. Le cadre discursif, en ceci qu'il conduit les enfants à argumenter, explique en partie cette surreprésentation, mais ne rend pas compte de l'absence **totale** de *puisque* pour exprimer la causalité. Or, du point de vue de la syntaxe, *parce que* est susceptible d'introduire au moins deux types de relations, à savoir (5) :

- Une relation de hiérarchisation, comme dans :

(4) *j'aime bien les films d'aventure* < / **parce que**: *y'a de l'action* (B)

qui confère à la subordonnée la possibilité d'être extraite en tête dans une configuration du type *c'est parce que... que*, ainsi que la possibilité d'être contrastée :

(4a) **c'est parce qu'il y a de l'action que** *j'aime bien les films d'aventure*

(4b) *j'aime bien les films d'aventure parce qu'il y a de l'action* **mais pas parce qu'il y a de la violence**

Or, ces ressources ne sont pas disponibles sur *puisque* :

(4c) *j'aime bien les films d'aventure* **puisque** *il y a de l'action*

(4d) * **c'est puisque** *il y a de l'action que j'aime bien les films d'aventure*

(4e) * *j'aime bien les films d'aventure* **puisque** *qu'il y a de l'action* **mais pas puisque** *il y a de la violence*

- Mais *parce que* peut également introduire une relation plus « lâche » entre les deux termes de la phrase complexe :

(5) *je suis dans une école qui me plait beaucoup* < / **parce que**: / *au début* < / *j'aimais pas de trop* (B)

(5a) * **c'est parce qu'au début j'aimais pas de trop que** *je suis dans une école qui me plait beaucoup*

etc.

Les configurations dans lesquelles entre *parce que* sont ainsi d'une grande diversité, comme le montrent les exemples suivants :

(6) *on aurait quand même besoin de travailler* **parce que**: / (r) *sinon euh: bon euh: où est-ce que l'argent il viendrait* (A)

(7) *plus on aime la pièce* < / *plus on va bien la jouer* < / **parce que**: // *par exemple Léandre j'aime bien ce rôle là* (B)

où *parce que* introduit respectivement une interrogative et une construction disloquée. Les données examinées permettent de formuler les remarques qui suivent.

(a) Les deux classes d'âge font ressortir la même utilisation de *parce que* du point de vue de la position du constituant emboîté, **toujours postposé**. On ne saurait cependant voir dans cette tendance une pratique propre au « langage

des enfants », mais plutôt « un fait général de l'organisation syntaxique du français contemporain », comme le souligne Morel (1985) en s'appuyant sur des recherches effectuées sur des productions d'adultes aussi bien orales qu'écrites (écrits littéraires inclus).

(b) En revanche, la tendance d'utilisation des deux types de *parce que* n'est pas identique dans les deux classes d'âge : ainsi, les plus jeunes ont utilisé seulement 21% de *parce que* subordonnants (soit 6/28), alors qu'ils sont représentés à 56% (22/39) dans la tranche d'âge supérieure.

(c) La syntaxe de *parce que* apparaît cependant particulièrement complexe dans les deux groupes, comme en témoigne la présence d'énoncés du type :

- (8) *faut: pas être trop riche non plus > / parce que quand on est trop riche < / après < / on demande beaucoup de choses (A)*
 (9) *ça serait sympa parce que: // (r) comme: des fois je m'ennuie un peu < // (r) ça: ça mettrait un peu de:: // (r) d'ambiance (B)*

laissant apparaître un parenthésage à deux niveaux d'emboîtement, selon le schéma suivant :

P1 *parce que* [*quand P*, (connecteur) P] (6)

(d) Pour distinguer les différents types de relations exposés ici, Ducrot (1972), en se plaçant du point de vue des actes illocutoires, distingue coordination et subordination **sémantiques**. Quel que soit le morphème grammatical utilisé (coordonnant ou subordonnant), on aura affaire à une subordination sémantique en présence d'une énonciation unique (ex. 4), et à une coordination sémantique lorsque la séquence fait ressortir deux énonciations successives (ex. 5, 6 et 7, ainsi que dans tous les emplois de *puisque*). Outre que ce point de vue permet de contourner les problèmes posés par une classification grammaticale qui nous conduit à ranger *parce que* et *puisque* dans la même catégorie (7), on obtient ici une piste pour rendre compte de la surreprésentation de *parce que* dans l'expression de la causalité, celui-ci étant d'une certaine façon utilisé comme « **connecteur universel** » de par sa souplesse d'emploi, au même titre que *que* dans les relatives (cf. *infra*).

(e) Enfin, on pourrait être tenté d'appliquer le même raisonnement à *car*, également absent des deux sous-corpus : *car* est exclusivement réservé à la coordination (ici, les points de vue syntaxique et sémantique se rejoignent), et manifeste à ce titre les mêmes restrictions formelles que *puisque*, avec, en plus, l'impossibilité de figurer en tête d'énoncé. Toutefois, loin d'être, là encore, l'apanage du « langage des enfants », la disparition de *car* est un phénomène appartenant plus généralement au français parlé contemporain : une tendance qui serait elle-même imputable aux restrictions d'emploi dont *car* fait l'objet ?

3.2.2. Si

Si est la conjonction la plus utilisée après *parce que*, et ce dans les deux sous-corpus (sont ici exclus les *si* introduisant des interrogatives indirectes.). La **tendance à l'antéposition** est très nette, puisque sur 28 occurrences au total, on n'a pu relever qu'un cas de postposition (cf. exemple 1).

Là encore, les configurations sont très variées, qu'il s'agisse de structures à parenthésage (ex. 10), de constructions clivées (11) ou encore de coordonnées, auquel cas la seconde occurrence de *si* peut apparaître sous la forme de *que* (12) (8) (sont ici exclus les *si* introduisant des interrogatives indirectes) :

- (10) *moi < / je pense que: si tout le monde serait bon < / y'aurait quand même des méchants (A)*
 (11) *il a dit un truc pas idiot du tout < / c'est que: // (r) si jamais < // (h) euh: // tout le monde < // vient dans la jungle < /// (r) ça sera un endroit civilisé (A)*
 (12) *si j'étais restée à l'hôpital < / et qu'on m'avait enlevé ma télé < / je l'aurai sûrement très mal supporté (B)*

3.2.3. Quand

Bien que moins utilisé que *si* (14 occurrences), *quand* fait ressortir les mêmes tendances, à savoir l'**antéposition** (une seule exception) et le **parenthésage** (cf. exemple 10). Le cas suivant retiendra toutefois notre attention :

- (13) *mais à sept ans < / on veut toujours faire plaisir à ses parents < / quand ils veulent quelque chose < / on // (r) on le fait toujours rien que pour leur faire plaisir (B)*

Les deux critères précédents ne peuvent pas s'appliquer dans ce cas de figure : en l'absence des deux conjonctions successives figurant dans les parenthésages, on manque de repères pour identifier la subordonnante. Le recours à la prosodie peut s'avérer utile pour trancher : ainsi, une intonation conclusive sur *parents* fournirait un argument en faveur de l'antéposition de *quand* P, mais en l'occurrence, le contour mélodique en question est de type « continuatif ». Reste la possibilité d'analyser *quand* P comme une proposition doublement régie : une piste qui n'est néanmoins envisageable qu'au prix d'un « aménagement » de la notion traditionnelle de subordination...

3.2.4. Autres conjonctions

Dernière observation concernant les circonstancielles : les deux tranches d'âge observées divergent sur le plan de la variété des conjonctions utilisées. Alors que *parce que*, *si* et *quand* sont employés exclusivement par les 8-10 ans, la tranche d'âge supérieure donne accès à un éventail de conjonctions plus large. Du point de vue de la position de la proposition introduite, la répartition se fait de façon particulièrement régulière : *dès que* introduit toujours des propositions antéposées, contrairement à *alors que*, *pour que* et *sauf que*. Seul *comme*,

dont l'emploi est particulièrement fréquent, apparaît dans deux configurations distinctes :

- (14) *il invente des choses < / et comme: // (h) euh celui qui est en face de lui < / il y connaît rien non plus < / alors euh: // il peut raconter n'importe quoi (B)*
- (15) *Sganarelle < / comme il boit beaucoup euh / il // il est avec sa bouteille < / il il chante (B)*

Parallèlement aux emplois antéposés illustrés par (14), l'exemple (15) semble montrer que *comme* est utilisé pour introduire des éléments incidents, remplaçables à ce titre par des propositions absolues du type *buvant beaucoup* (ce qui n'est pas le cas avec *quand* P de 13).

3.3. Relatives

Dans les deux sous-corpus, le domaine de la relative fait apparaître une moins grande diversité que celui de la subordination circonstancielle. En témoigne l'utilisation des pronoms relatifs, réduite à l'emploi exclusif de formes simples (*que, qui* et *où*). Une seule exception sur les 36 occurrences relevées :

- (16) *c'était l'une des choses à: [o] à la quelle je me raccrochais quoi (B)*

avec la forme composée à *laquelle*, faisant par ailleurs l'objet d'une hésitation. Ajouté à cela, l'absence totale de *dont*, et nous voici confortés dans l'idée d'une « pauvreté » ou d'une « simplicité » grammaticale dans le langage des enfants, dont le système en ce domaine se voit réduit à 3 valeurs : *qui* pour le sujet, *que* pour l'objet et *où* pour le lieu (9). Quelques emplois « fautifs » retiendront notre attention. En premier lieu, des tours du type :

- (17) *j'aimerais que tout le monde puisse euh puisse avoir tout ce qu'il a besoin (A)*

pourraient être mis en avant pour expliquer l'absence de *dont*, mais cette interprétation risquerait de nous enfermer dans le cadre étroit du prescriptivisme. En définitive, l'idée de « stratégies d'évitement » doit recevoir une formulation grammaticale qu'on peut résumer de la façon suivante (10) : en cumulant trois fonctions (démarcation, antécédent et fonction grammaticale dans la subordonnée), le relatif s'avère peu conforme à la tendance analytique du français moderne. A ce titre, des constructions du type :

- (18) *comme ça c'est bien aussi pour ceux qu'ils les ont fait (B, avec gémiation)*

ne font qu'opérer un « décumul » sur le plan fonctionnel en confiant, en l'occurrence, à un pronom personnel (*ils*) le rôle grammatical de sujet. *Que* est donc utilisé comme relatif « universel ». Or, l'exemple (17) procédait de façon similaire, à ceci près que l'objet indirect n'est pas représenté, d'où le nom de « défactive » proposé par Damourette et Pichon (1911-1930).

La possibilité de formuler en termes grammaticaux des formes stigmatisées par la norme nous conduit à réserver nos jugements, non seulement parce

que cela témoigne, de la part des locuteurs, d'une certaine maîtrise - pas forcément consciente - du système, mais aussi parce qu'apparaît le **caractère arbitraire des classifications sociostylistiques**. Ainsi, le phénomène de neutralisation dans des reprises pronominales tel que celui de :

(19) *les filles / ils sont mal vus* (Oral spontané, hors corpus)

est généralement repéré comme « populaire ». Or, il semble que le corpus nous en fournisse un exemplaire dans une construction « défective » :

(20) *c'est l'histoire de: // (r) d'un d'un garçon < /// qui est mort y'a très longtemps < // (r) et qui a créé un: /// une entreprise **qu'il** va le faire voyager dans le temps* (B)

Style « enfantin », style « populaire » ? C'est qu'en plus de recevoir une description syntaxique, ces constructions demandent à être testées sociolinguistiquement. Or, l'utilisation du relatif chez les enfants ne semble pas différer de celle des adultes, également susceptibles de produire du non-standard (cf. par exemple les études de Deulofeu, 1981 et de Gadet, 1995). D'ailleurs, un énoncé tel que :

(21) *faudrait qu'il y ait une police < / mais euh: qui: que pas comme **celle-là** qu'il y a aujourd'hui* (A)

nous avait de prime abord semblé être un stéréotype de la syntaxe enfantine. Toutefois, la valeur nominale de *celui-là*, lui conférant la possibilité d'être l'antécédent dans une relative, est attestée dans l'usage littéraire, comme le mentionne Grevisse (1993 : §670c). Or, quelques lignes plus bas, le même tour est également donné comme « populaire »...

4. SIMPLICITÉ VS COMPLEXITÉ, ORAL VS ÉCRIT : QUELQUES CONSTATS

En commençant cette étude, nous nous attendions à une prédominance des schémas d'organisation à présentatifs du type *ce qu-... c'est... ou c'est N qu-...*, mais dans les deux classes d'âge, ils s'avèrent être le procédé subordonnant le moins utilisé (à égalité avec les relatives dans le groupe B). Phénomène d'attente idéologique ? Il est vrai que l'utilisation intensive de schémas préétablis viendrait répondre à l'existence supposée d'une « loi du moindre effort » ; mais en plus de n'être pas vérifiable dans ce cas, ce point de vue ne tient pas compte de la variété de ces dispositifs (11).

Une remarque similaire est à faire à propos des complétives : on sait que leur production est rendue hautement probable par de nombreux types d'interaction. En particulier, en contexte d'entretien, il faut s'attendre à ce que les locuteurs construisent leurs propos autour de verbes d'opinion + *que*. Malgré tout, les *je pense que* etc. ont tendance à apparaître en début de tour de parole, à titre d'embranchage discursif, mais ne restreignent nullement le niveau de complexité de l'organisation grammaticale à venir.

En définitive, la question de la « **simplicité** » de l'oral prend en partie sa source dans la volonté de le **calquer sur l'écrit** : une démarche qui consiste non seulement à ne pas prendre en compte les conditions d'élaboration respectives de ces deux pratiques, mais aussi à perpétuer la **primauté d'un code écrit idéalisé**. Pourtant, à bien des égards, la syntaxe utilisée spontanément par les enfants peut paraître **plus complexe que** celle qu'ils utilisent **dans leur pratique écrite**. Hasard du corpus, nous avons eu l'occasion de le vérifier grâce à des textes écrits et lus par des enfants lors de l'émission *Là-bas si j'y suis*. Nous en reproduisons un :

(22) *alors // nous sommes en l'an deux mille cinq < / le dix-sept mai je fais une invention > / une voiture < // (r) spéciale > / noir mé métallisé < // (r) elle fait du huit < // mille neuf à l'heure maximum < / elle prend // (r) n'importe quelle marque d'essence < // elle a deux places < // elle vole à dix mètres de hauteur < / toutes les vitres sont automatiques < // (r) elle s'appelle X dix-sept < // (r) il ne faut pas < // (r) de clef pour ouvrir les portes mais une télécommande < // elle est blindée < // elle peut aussi rouler < // (r) les fauteuils sont confortables < / elle se conduit avec un manche // de commande < // (r) le tableau de bord ressemble à celui d'un avion < // (r) elle a une mini-télé à l'intérieur < / et un compact disc < // (r) elle a une table < // quelques petits tiroirs < // (r) elle est silencieuse < // (r) il y a un distributeur de feuilles < / une petite pince pour mettre un stylo < // (r) il y a une montre < // dedans → // il y a une petite boîte qui se ferme avec une clef < / il y a // (r) un bras télécommandé < // elle peut aussi aller dans l'eau < // (r) **quand elle est dans // sur l'eau** < // elle va // à huit mille // à l'heure < // il y a // des gilets de sauvetage à l'intérieur < // il y a des masques à g gaz < // (r) une mini-poubelle < // il y a une petite lampe < / la voiture est très solide > (A)*

En plus d'une minute de parole, on ne relève qu'une seule phrase complexe (12) ! Il n'est pas question pour autant de poser que l'écrit serait plus pauvre que l'oral (13), d'autant plus que la comparaison envisagée devrait logiquement confronter des types de discours équivalents, ce qui n'est pas le cas ici. Toutefois, dans une certaine mesure, c'est bien de **normes de réalisation** qu'il est question ici, non de système à proprement parler (ce qui est écrit est susceptible d'être oralisé, et inversement). Il y a par conséquent lieu de penser qu'une observation minutieuse des formes parlées peut donner accès à de précieux outils pour un enseignement d'autant plus « réaliste » de la grammaire qu'il tiendra compte des compétences **effectives** des enfants. Plus concrètement, il en découle les observations qui suivent :

- S'il n'est pas question de se priver du recours des productions écrites à des fins de diagnostic / évaluation, la confrontation orale vs écrit envisagée plus haut suggère qu'il existerait de la part des enfants **une manière « d'auto-censure » à l'écrit**, une pratique où opérerait une tendance au moindre effort, voire au « moindre risque » pour les raisons évoquées plus haut. Bien que des enquêtes menées sur l'attitude linguistique en milieu scolaire seraient d'un grand recours pour étayer cette hypothèse, on peut penser que l'évaluation des ressources linguistiques a tout intérêt à prendre en compte l'oral spontané pro-

duit par l'enfant, cet usager de la langue. Sur un plan plus général, celui-ci ne peut que bénéficier d'un enseignement prenant en compte la notion de **variation** (en l'occurrence, stylistique) : n'est-ce pas là une piste à suivre pour une entreprise de sécurisation linguistique et, par conséquent, pour une meilleure appréhension de l'échec scolaire ?

- Nul doute que l'activité de « brouillonnage », comme le suggère Meleuc (1988), constitue une ressource pédagogique de premier intérêt, d'où sa suggestion de partir de textes déjà écrits pour se livrer « (...) *sans retenue à une activité de déconstruction-trituration-reformulation [qui] oblige (...) tout un chacun à rechercher des mots, donc à se servir des dictionnaires (...), à trouver les ajustements fins entre termes* ». Or, de par les conditions dans lesquelles il est produit, l'oral spontané nous livre **directement** le travail de « brouillonnage » en question : on retiendra ici l'exemple (16), qui concerne l'utilisation de relatifs complexes (14).

Faut-il pour autant exiger de l'enseignant une formation de sociolinguiste, aguerri aux méthodes de recueil, de transcription et d'investigation grammaticale ? Plus raisonnablement, il nous semble légitime de plaider en faveur d'une **sensibilisation à l'écoute** de la part de l'enseignant. De là peuvent découler deux autres remarques.

- La prise en compte de la langue parlée en DFLM, en se limitant à un oral « *canalisé, dirigé, soumis à l'écrit* » (Peytard, 1997) ne permet pas d'« *analyser / enseigner le français oral dans ses variétés et ses différences* » (id.). **L'écoute** « à **spectre large** » que nous défendons ici (lors d'interactions non dirigées, et pourquoi pas, dans les lieux de spontanéité comme la cour de récréation ou la salle de cantine !) peut permettre de s'affranchir d'une certaine fiction linguistique. Ainsi, ce qui se produit sur le plan de la subordination ne permet pas de poser cette partie de la syntaxe en terme de déficit linguistique, les opérations logiques fondamentales (causalité, temporalité, condition...) étant utilisées spontanément. On obtient ainsi la garantie qu'on peut, assez tôt dans le curriculum, **faire appel à l'intuition de l'enfant** pour aborder les manipulations dans le domaine de la phrase complexe, en vue par exemple de l'élargissement de la palette des connecteurs et, plus généralement, dans le cadre de l'initiation à la démarche scientifique (*Instructions Officielles* de 1985).

- Au-delà du fait que les formes non normées répondent, dans une large mesure, à une logique interne au système, tout porte à croire qu'elles apparaissent parallèlement aux emplois « standard » dans le discours spontané, ce qui ne fait que manifester l'aspect **variable** de la langue : avoir conscience de la différence entre déficit linguistique et application d'une norme, et avoir conscience que l'échec scolaire est relié à l'application « exclusive » d'une norme dépréciée socialement : voilà l'enjeu. Ainsi, si vigilance normative il doit y avoir de la part de l'enseignant, gageons que celle-ci doive s'exercer en priorité sur les enfants qui manifestent une surreprésentation de la norme dominée (*parce que non construits, relatives non standard, etc.*)

5. L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT : UN CADRE À DÉFINIR

Nul doute que les propositions avancées au cours de cette brève étude auraient besoin d'être testées sur des corpus plus importants. En guise de récapitulation, nous ferons toutefois les constats suivants.

Les procédés de subordination utilisés par les enfants des deux classes d'âge résistent à une analyse en termes de « simplicité » grammaticale : en témoigne la diversité des conjonctions, mais pas seulement. En définitive, l'intrication de certaines constructions telles que (13), ainsi que la présence de formes non standard coexistant avec des emplois normés, sont autant d'**interrogations** pesant sur les notions de la **grammaire traditionnelle**, et sur les **étiquetages sociostylistiques** auxquels elle procède. Ainsi, si le système des temps ne semble pas tout à fait maîtrisé, et cela même dans la classe d'âge supérieure, rien ne peut être dit de semblable sur l'emploi des conjonctions : qui plus est, les différences par rapport au « standard » et les ressources utilisées dans l'organisation des séquences s'apparentent tout à fait à ceux produits par les adultes. En matière de complexité et de diversité, nos résultats corroborent ceux de Jeanjean (1983) qui va même jusqu'à faire état d'une plus grande variété des conjonctions chez les enfants que chez les adultes... En revanche, nous ne pouvons pas, sur ce point, suivre Dannequin (1989), pour qui les conjonctions ne sont maîtrisées que vers 12-13 ans.

Une **question** reste **ouverte**, qui fait écho à la notion de complexité syntaxique : comment **tirer profit des constats** faits précédemment **sur le plan didactique** ? En (13), la redéfinition de la notion de subordination telle qu'elle apparaît dans la grammaire traditionnelle se fait ressentir (cf. 3.2.3.). Pour autant, le chemin n'en reste pas moins jonché d'embûches : la remise en question de telles notions, même si elle paraît justifiée sur le plan « scientifique », risque de créer du désarroi, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant (à l'instar de ce qui se produisit naguère avec les notions d'objet direct et de sujet). Nous suivrons sur ce point Kilcher-Hagedorn et alii (1987) qui soulignent avec justesse que « [...] *l'enseignement grammatical rénové propose aux enfants une approche bien plus cohérente que ne le faisait l'enseignement traditionnel. Mais il ne faut pas négliger le fait que les théories linguistiques actuelles sont autant de perspectives par rapport auxquelles les faits - et un nombre limité d'entre eux seulement - ont été appréhendés, ces perspectives étant loin de pouvoir être coordonnées dans une théorie d'ensemble* » (nous soulignons).

L'analyse contrastive entre les deux classes d'âge, pour sa part, n'indique pas d'écart très nets, et notamment sur le plan quantitatif : le comptage fait en effet ressortir que proportionnellement, la « densité » de subordonnants est la même dans les deux sous-corpus. Malgré tout, une faible diversité dans les conjonctions ainsi que des emplois fréquents de *parce que* non construits par le verbe pourraient constituer des écarts de type qualitatif.

Nous avons posé comme piste de départ que les conditions de la prise en compte de l'oral dans l'enseignement apparaissaient d'autant mieux dès lors qu'on prend la peine de fournir une description grammaticale des productions spontanées. Or, cette prise en compte s'inscrit fatalement dans la probléma-

tique de la norme, cet espace de langue dans lequel et **pour** lequel ont été élaborées les notions de la grammaire traditionnelle. Du côté de l'enseignant, il y aurait peut-être un gain de cohérence à **ne pas mettre à l'index** des formes linguistiques qu'*a priori*, il emploie lui-même en situation pédagogique, et auxquelles les enfants sont de toutes façons confrontés dans leur quotidien. Sur le plan évaluatif, l'enseignement ne peut que bénéficier du regard objectif porté sur les **formes spontanées** produites par les sujets auxquels il s'adresse : par exemple, cela peut permettre d'insister sur les points de grammaire qui posent problème, aux dépens de ceux qui semblent maîtrisés spontanément par les enfants (à ce sujet, cf. Blanchet, 1993 qui parle de « tri didactique »). Par exemple, les *Programmes de l'École Primaire* (1995) ne font mention de la phrase complexe qu'à partir du Cycle 3 (CE2, CM1, CM2) sous la rubrique « Compétences dans le domaine de la langue » (p. 103), l'étude de la phrase complexe se trouvant qui plus est reléguée dans l'instruction laconique « *Utiliser et repérer les phrases construites par juxtaposition, coordination et subordination* ». Or, le décalage nous semble de taille entre les productions langagières relevées et cette nomenclature...

Le recours à de **l'oral attesté**, même décontextualisé, nous semble une condition importante pour l'établissement d'une grammaire à visée non normative : on sait à quel point la tradition grammaticale a, depuis le XVIIIe siècle, hissé l'écrit des auteurs illustres au rang de référence dans l'entreprise de construction du « Bon Usage » (15). Pourtant, nous avons conscience que la faible importance accordée aux dimensions contextuelle et situationnelle pourrait nous être reprochée, en cela qu'elle nous réinstallerait dans le confort de la tradition puriste. Ce point de vue, avouons-le, quelque peu « immanentiste », ne consiste en rien à revendiquer la non-pertinence des dimensions en question : il revêt tout simplement un caractère heuristique. A la suite d'un certain nombre d'auteurs, il nous semble crucial de montrer qu'avant même de faire état des phénomènes interactionnels ou dialogiques, il nous est donné de fournir une description des formes « déviantes » en termes proprement syntaxiques. Les données observées témoignent, au travers des procédés utilisés, de régularités qui « [...] *ne viennent pas des stratégies individuelles des locuteurs : on les retrouve chez tout le monde et même dans des situations où plusieurs locuteurs participent à la production du texte* » (Blanche-Benveniste, 1989). Qu'une donnée situationnelle déclenche tel ou tel type de construction est un fait avéré, et peut offrir des ressources didactiques intéressantes (par exemple, le thème du « monde idéal » semble tout indiqué pour activer et/ou renforcer la pratique du conditionnel et de l'hypothétique). Mais paradoxalement - et l'on se place à présent sur le plan **conceptuel** - force est de constater que le discrédit qui pèse sur l'oral passe par la non-reconnaissance d'une **logique organisationnelle interne** : en d'autres termes, à trop le décrire en terme d'« expressivité » et d'interactivité, ne perd-on pas de vue que **l'oral est également « grammatical »** ? Nul doute que la voie à suivre pour « sortir du normativisme » ne peut faire l'économie d'un cadre conceptuel en adéquation avec l'objet-oral : un cadre que nous espérons avoir contribué à définir dans le présent article.

NOTES

- * Je remercie Françoise Gadet et Sandrine Reboul (Université de Paris X-Nanterre) pour leurs précieux conseils.
- (1) Je fais notamment référence aux travaux qui ont systématiquement recours à de l'at-testé, comme ceux du Centre de Recherche en Morphosyntaxe du Français Contemporain de l'Université de Paris III, ou encore ceux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (Université de Provence).
 - (2) Cette étude a été grandement facilitée par l'aide et la confiance que m'ont accordées les responsables de ces deux émissions : qu'ils en soient ici remerciés.
 - (3) Pour une analyse non normative de ces « fautes », cf. par exemple Leeman-Bouix (1994).
 - (4) Pour des raisons évidentes, la notion de « phrase » ne sera utilisée ici que dans la locution « phrase complexe » : à l'oral, le terme de « séquence » semble en effet plus approprié pour renvoyer à des unités discursives autonomes sur le plan syntaxique et sémantique.
 - (5) Je m'appuie en partie sur les analyses proposées par le GARS (cf. par exemple Blanche-Benveniste, 1982).
 - (6) Jeanjean (1983) fournit une description plus détaillée de ces parenthésages dans le discours des enfants.
 - (7) Cependant, à propos des concepts de subordination / coordination sémantiques de Ducrot, Larcher (1992) exprime la réserve suivante : « *Leur faiblesse, c'est qu'ils ne sont pas aussi purement sémantiques qu'ils prétendent l'être, dans la mesure même où ils peuvent être mis en rapport avec des propriétés formelles* ». Des propriétés qui se manifestent à travers les manipulations présentées plus haut, et qui révèlent des faits de structure. Reste toutefois à éclaircir la nature - sémantique ou syntaxique ? - de ces structures : « *Nous avouons ne pas voir l'importance de cette question* », trouve-t-on sous la plume de Ducrot (1972) !
 - (8) Selon certains, il s'agirait d'une propriété définitoire de la conjonction de subordination (cf. par exemple Piot, 1988)
 - (9) Le *où* à valeur temporelle n'apparaît pas dans le corpus, mais *a priori*, on ne peut pas poser que des tours du type *le moment où* n'appartiennent pas à la grammaire des enfants.
 - (10) En France, ce type de traitement apparaît dès le début du siècle, et notamment chez Frei (1929).
 - (11) J'ai ainsi pu en relever sept types qui me paraissent « irréductibles »...
 - (12) Un autre texte d'une longueur comparable fait en revanche apparaître 7 subordonnées, mais il s'agit exclusivement de complétives coordonnées ou juxtaposées, avec un seul verbe constructeur...
 - (13) A ce sujet, cf. Halliday (1990) pour qui écrit et oral disposeraient chacun de leur propre complexité : complexité lexicale pour l'écrit, grammaticale pour l'oral.
 - (14) L'exploitation des « tâtonnements » des enfants est également envisagée par Fabre (1988). Mais selon elle, « (...) *les conflits, les renoncements ou les avancées qui se marquent par les ratures des brouillons font sur la langue écrite et le discours écrit un travail qui ne se réalise que là : l'écolier y mène sa recherche langagière à sa façon, sans être trop contraint par le temps ou par souci du "propre" (encore que...)* » (souligné dans le texte). Cette limitation à l'écrit semble inappropriée, si toutefois l'on tient pour pertinentes les observations faites plus haut.

- (15) Avant cette période, la tradition vaugelassienne prend bien l'oral comme référence du « bien-parler », mais il s'agit de l'usage « de la plus saine partie de la cour »... A ce sujet, cf. Trudeau, 1992.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHET, P. (1993) : La grammaire et la norme. (Pour une grammaire descriptive élargie à l'oral). *Le français aujourd'hui*, 101.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982) : Examen de la notion de subordination. *Recherches sur le français parlé*, 4.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1989) : Les régulations syntaxiques dans les productions du français parlé. *LINX*, 20.
- CNDP - SAVOIR LIVRE - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction des Écoles) (1995) : *Programmes de l'École Primaire*. Collection « Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres ».
- DAMOURETTE, J., PICHON, E. (1911-1930) : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris, D'Artrey.
- DANNEQUIN, C. (1989) : Le corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant. *LINX*, 20.
- DEULOFEU, J. (1981) : Perspective linguistique et sociolinguistique dans l'étude des relatives en français. *Recherches sur le français parlé*, 3.
- DUCROT, O. (1972) : *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann.
- FABRE, C. (1988) : L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. *Le français aujourd'hui*, 83.
- FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes*. Genève, Slatkine (pour la republication).
- GADET, F (1995) : Les relatives non standard en français parlé : le système et l'usage. *Etudes romanes*, 34.
- GREVISSE, M (1993) : *Le bon usage*. 13e éd. refondue par A. GOOSSE, (1936 pour la 1ère éd.), Paris - Louvain-la-Neuve, Duculot.
- HALLIDAY, M. (1985) : *Spoken and Written Language*. Oxford University Press.
- JEANJEAN, C. (1983) : A propos de l'utilisation des conjonctions chez les enfants. *Recherches sur le français parlé*, 5.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. et WECK (de), G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. Collection « Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation ». Berne - Francfort-s. Main - New York - Paris, Peter Lang.
- LARCHER, P. (1992) : De Bally à Ducrot : note sur les concepts de « coordination » et « subordination » sémantiques. *Travaux linguistiques du CERLICO*, 5.
- LEEMAN-BOUIX, D. (1994) : *Les fautes de français existent-elles ?* Paris, Seuil.
- MELEUC, D. (1988) : Ce diable de « dont ». *Le français aujourd'hui*, 83.

- MOREL, M.-A. (1985) : Conjonctions et phrase complexe dans le débat du *Masque et la Plume*. *Langue française*, 65.
- PEYTARD, J. (1977) : L'oral dans quelques documents officiels (Instructions, Propositions et Projets). Supplément au n° 39 du *Français aujourd'hui*.
- PIOT, M. (1988) : Coordination-subordination : une définition générale. *Langue française*, 77.
- TRUDEAU, D. (1992) : *Les inventeurs du bon usage (1529-1647)*. Paris, Minuit, coll. « Arguments ».