

# *Linguistique et école primaire: en quoi l'approche diglossique est-elle la meilleure façon d'apprendre le français 'académique'?<sup>1</sup>*

MARIO BARRA-JOVER

*Université Paris 8*

(Received April 2012; revised October 2012)

## RÉSUMÉ

L'enseignement du français académique à l'école primaire est fondé sur un préjugé injustifié : l'élève de CP arriverait à l'école avec une forme précaire de parler qui n'est identifiable que par référence à son écart vis-à-vis de la forme académique écrite qui est l'objectif à atteindre. Autrement dit, on n'accorde pas au dispositif langagier qu'il a acquis naturellement le statut de 'grammaire' et on confond les traits émanant du processus naturel d'apprentissage, encore incomplet, avec les traits propres au français spontanée et qui persistent chez les adultes qui ont, par ailleurs, été la source de stimuli pour l'enfant. À ceci s'ajoute une deuxième confusion : l'apprentissage de la seule 'vraie' grammaire et l'apprentissage de l'écrit n'en font qu'un, puisque l'oral n'est qu'un reflet appauvri de l'écrit. Ainsi, par exemple, l'enfant devra 'juste' apprendre à écrire l'accord en genre, sans pour autant avoir reçu assez de stimuli pour intégrer dans sa grammaire naturelle le fonctionnement de l'accord.

Dans cet article est proposé un programme qui, partant de l'hypothèse diglossique, cherche à établir une autre approche de l'apprentissage. La clé de cette approche est la bonne compréhension de la grammaire 'de départ' de l'enfant en tant qu'objet cohérent, de façon à faire la différence entre : a) les 'anomalies' qui vont évoluer spontanément dans le processus d'acquisition de la grammaire adulte indépendamment de l'apprentissage de la grammaire académique (par exemple, les formes analogiques comme *le gent* ou *ouvri*) ; b) les 'anomalies' par rapport à la grammaire académique qui vont persister dans la grammaire adulte (par exemple, les interrogatives comme *c'est quoi ton problème ?*) et qui ne doivent pas d'être stigmatisées mais placées dans un contexte d'interaction spécifique bien expliqué ; c) les traits de la grammaire académique qui ne pourront pas être intégrés dans la grammaire adulte de façon naturelle ou par simple pénalisation mais moyennant l'explicitation de règles et dont l'ignorance empêche l'accès actif à la grammaire académique (par exemple, l'accord en genre et nombre ou le sujet lexical sans dédoublement pronominal ; d) les traits de la grammaire académique soutenue qui

<sup>1</sup> Je remercie les lecteurs anonymes du *JFLS* pour leurs commentaires qui m'ont aidé à améliorer certains points de la première version de cet article.

ne peuvent pas être acquis sans un entraînement à un niveau supérieur et qui ne sont pas décisifs pour avoir un accès actif à cette grammaire (par exemple, le passé simple, la plupart des interrogatives à inversion et, surtout, l'imparfait de subjonctif).

Seulement une bonne conscience de l'existence de ces classes permettra de bâtir des programmes ciblant les aspects sur lesquels l'enseignant doit intervenir normativement ainsi que les stratégies pour le faire. C'est ainsi que le français académique sera perçu (et apprécié) comme une deuxième grammaire essentielle pour l'insertion sociale et non pas comme le vrai français.

## I INTRODUCTION

Le débat opposant l'approche diglossique (dans le sens de Ferguson, 1959<sup>2</sup>) de la situation langagière française à l'approche appelée ailleurs 'distributionnelle' (Barra-Jover, 2004a: 8) – selon laquelle il existe une seule grammaire dont les différences substantielles peuvent être justifiées par une distribution fortement motivée par le contexte discursif ou situationnel – ne vaut la peine que s'il a des conséquences heuristiques intéressantes. Outre le fait de pouvoir être formulée en termes falsifiables (cf. Massot, 2010) et non purement justificationnistes comme les thèses distributionnelles (cf., par exemple, Blanche-Benveniste, 1983; Gadet, 2007), ainsi que de supporter la confrontation avec les analyses les plus fines au niveau de la phrase simple, l'hypothèse diglossique a l'intérêt d'ouvrir de nouvelles voies tant dans le domaine de la description que dans celui de l'action (cf. Zribi-Hertz, 2011, pour une première exploration de ce dernier volet). Pour ce qui est de la description et de la compréhension de certains phénomènes, il me semble que les travaux inclus dans ce volume et tous ceux qui les sous-tendent font preuve de la richesse descriptive et explicative d'une hypothèse qui, au lieu de traiter une grande partie de la production langagière francophone comme une nébuleuse disparate à recueillir et à placer dans le bas d'une échelle ou dans la périphérie d'un cercle, lui accorde un statut grammatical autonome et non résiduel. Il reste à prouver s'il en va de même pour ce qui est de l'action, autrement dit, si l'approche diglossique est apte à proposer aussi de nouvelles voies pédagogiques permettant de faire face à l'échec scolaire et aux inégalités sociales qu'il reflète et qu'il aggrave depuis l'école primaire (cf. Joigneaux, 2009; Bautier, 2010 et à paraître).

L'objectif de cet article est de montrer que l'approche diglossique suppose non seulement un changement substantiel dans la façon d'aborder l'enseignement du français à l'école primaire (et plus tard), mais aussi de mettre en place un programme de recherche dont les objets et les processus étudiés échappent à des disciplines telles que l'étude de l'acquisition du langage, la didactique, les sciences de l'éducation, la sociolinguistique ou la psycholinguistique. Il est peut-être pertinent de signaler que ce qui suit est le fruit d'une situation particulière: celle où un spécialiste dans le changement linguistique a voulu observer une évolution *in situ* tout en gardant

<sup>2</sup> L'extension de la notion de 'diglossie' de Ferguson à la situation langagière française est longuement argumentée dans Massot (2008) et Zribi-Hertz (2011), ainsi que, bien entendu, dans l'introduction du présent numéro.

sa méthodologie.<sup>3</sup> Loin donc de mes intentions de mettre en question les travaux émanant des disciplines évoquées et dont les acquis dépassent mes compétences, ma seule volonté étant de poser des questions pour lesquelles il n'y a pas jusqu'à présent de réponse, notamment celles soulevées par une situation où l'écrit au niveau de la phrase simple (tant en morphologie flexionnelle qu'en syntaxe) n'est pas la projection directe de la compétence orale des locuteurs, même adultes.<sup>4</sup> Une situation où, par exemple, des phrases aussi simples et 'correctes' que *Pierre et moi sommes arrivés ensemble* ou *j'arrive le matin et pars le même jour* ne sauraient être produites sans un effort protocolaire plus ou moins conscient à l'oral même si les locuteurs scolarisés n'y voient pas une anomalie quelconque à l'écrit.

Dans la deuxième section est proposée une représentation du processus d'apprentissage du français à l'école primaire à partir d'une optique diglossique (il n'y aurait pas, d'ailleurs, d'apprentissage scolaire du français *stricto sensu* dans une situation non diglossique). Dans la troisième section, nous aborderons les questions soulevées par cette représentation et qui visent avant tout la connaissance de l'état initial dans lequel se trouve l'enfant à son arrivée à l'école. Dans la section 4 nous verrons les types de situations auxquelles nous pouvons être confrontés, ainsi qu'une première ébauche programmatique, quelques exemples à l'appui, d'une méthodologie visant à les mettre en évidence. La dernière partie, sans doute la plus spéculative, propose une réflexion sur les effets négatifs de l'introduction prématurée, guidée par des critères externes, de l'écrit académique dans un terrain mal connu.

## 2 LES TROIS GRAMMAIRES

Nous allons adopter une terminologie nous permettant d'isoler, à des fins opérationnelles, trois états langagiers visant à représenter de façon qualitative la différence entre l'apprentissage en situation diglossique et l'apprentissage en situation non diglossique. Les caractérisations qui suivent, purement

<sup>3</sup> À l'origine de ce projet se trouve l'idée selon laquelle une bonne compréhension du décalage entre la production écrite et l'orale dans une situation où la production orale nous est accessible (bref, la situation langagière française actuelle), permettrait de mieux interpréter les situations du passé où seule la production écrite est accessible. Cela fait, par ailleurs, partie d'un plus vaste programme de 'diachronie expérimentale' conçu en 2010 par Mario Barra-Jover et Ian Roberts (cité plus loin comme Barra-Jover & Roberts, 2010) et qu'il n'est pas possible de détailler ici, mais que j'ai pu commencer à développer grâce au travail de terrain exécuté sous ma direction par les étudiants du Master Métiers de l'Enseignement (Professeur des Écoles) depuis 2010, étudiants que je remercie de m'avoir autorisé à utiliser ici le matériel récolté. Il va donc de soi que tous les exemples attribués à des enfants par la suite sont attestés et jamais imaginés; ces enfants sont tous issus d'un milieu francophone.

<sup>4</sup> Il y a lieu de signaler ici que les lecteurs anonymes de cet article ont chacun exprimé des regrets différents à propos des acquis émanant de tel ou tel domaine qui auraient pu enrichir mon développement, ainsi qu'à propos des aspects qui n'y sont qu'effleurés et qui auraient dû être mieux développés. J'assume ces nombreuses lacunes comme étant inévitables dans un travail où l'analyse purement linguistique veut s'émanciper de ses limites traditionnelles.

opérationnelles, j'insiste, ne sont pas absolues mais relatives les unes par rapport aux autres. C'est pourquoi les termes utilisés, même s'ils ont été déjà introduits dans la bibliographie (cf. Blanche-Benveniste, 1990: 207, pour 'grammaire première', opposée à 'grammaire seconde' et Harriet, 2004 pour 'français académique' en tant que niveau) ont ici d'emblée une portée heuristique différente.

### 2.1 Grammaire Première(GrPr)

La GrPr désigne la période et l'état dans lesquels se trouvent, sauf intervention extra-scolaire, les enfants avant la confrontation active avec l'écrit, autrement dit entre 5 et 6 ans (Grande Section et arrivée en Classe Préparatoire). On peut lui attribuer les propriétés suivantes:

- Elle est encore en construction pour ce qui est des systèmes phonologique, morphologique flexionnel et syntaxique. Autrement dit, la puissance inductive du dispositif de production n'a pas encore été délimitée par rapport aux possibilités retenues par la grammaire sociale d'une époque donnée. L'enfant peut, par exemple, en Grande Section, produire *noirte* comme féminin de *noir*.<sup>5</sup>
- Elle est le résultat d'un processus non instructionnel d'acquisition (ses règles ne sont pas explicites et apprises en tant que telles mais induites et intériorisées) à partir des stimuli reçus dans la sphère privée (opposée ici à la sphère institutionnelle), parmi lesquels il faut aussi compter (comme le signale une lectrice anonyme) les corrections et reformulations des parents.
- Elle est au moment *t*, comme tout 'lecte' de l'apprenant d'une langue, un système cohérent dont la production peut être décrite autrement que comme sous-produit ou copie déformée (cf. Barra-Jover 2010a) de la grammaire adulte spontanée ou académique.

### 2.2 Grammaire Spontanée (GrSp)

La GrSp désigne le résultat du développement cognitif de GrPr, autrement dit, l'état dans lequel se trouve tout adulte francophone natif quel que soit son niveau de scolarisation. Elle n'est directement observable qu'à l'oral, bien qu'elle puisse apparaître à l'écrit de façon volontaire (textes littéraires l'adoptant comme registre du narrateur, SMS, chats, BD et autres) ou involontaire ('fautes'). Voici ses propriétés:

<sup>5</sup> Des résultats obtenus dans des tests visant la production des accords Nom féminin + adjectif/participe passé semblent indiquer que [t] est intériorisé au départ par les enfants comme réalisation matérielle 'par défaut' de la représentation abstraite du trait féminin (par exemple, *remite* est produit à la place de *remise*, *sortite* à la place de *sortie*). Le foyer de cette 'règle' pourrait, mais ce n'est qu'une conjecture, être multiple, avec à l'œuvre des facteurs aussi bien quantitatifs (certains adjectifs et participes très fréquents, comme *petite*, *forte*, *courte*, *prête*, *dite*, *faite*) que qualitatifs (il s'agirait d'une séquence facilement isolable à laquelle on peut attribuer de façon univoque la valeur de suffixe du féminin).

- Elle est bien établie et aboutie dans chaque locuteur du point de vue phonologique, morphologique flexionnel et syntaxique (bien qu'elle puisse encore s'enrichir du point de vue de la complexité syntaxique). Elle peut toutefois garder des vestiges occasionnels de la GrPr, comme par exemple les 'fautes' par formation analogique *vous disez* ou *vous faisez* (mais aussi les hésitations comme *vous contredisez/vous contredites*). Elle continue à évoluer du point de vue lexical (morphologie constructionnelle incluse) et phonétique.
- Elle est le résultat d'un processus non instructionnel d'acquisition à partir des stimuli reçus dans la sphère privée et institutionnelle.
- Elle est 'parfaite' dans le sens où elle constitue pour chaque locuteur un système cohérent sans anomalies. En d'autres termes, le locuteur produit ses énoncés sans besoin d'exercer aucun contrôle sur son système de règles et sans aucun risque de dysfonctionnement, sauf erreur accidentelle et occasionnelle ne reflétant pas une propriété quelconque de la grammaire.
- Une partie de ses règles, différente en fonction du parcours de chaque individu, appartient aussi à la grammaire académique.

### 2.3 Grammaire Académique (GrAc)

La GrAc<sup>6</sup> désigne l'état idéal auquel devrait arriver tout adulte instruit pour s'exprimer en situation protocolaire orale ou écrite. Elle n'est pleinement et directement observable qu'à l'écrit, sa forme phonétique, si soignée soit-elle, ne pouvant pas refléter une grande partie de ses propriétés morphologiques pour ce qui est, notamment, de la flexion verbale et nominale.

- Elle constitue dans son ensemble un objet extérieur, qui ne peut se déclarer fixé ou stable à aucun moment de la vie d'un locuteur.
- Elle est le résultat d'un processus instructionnel sous-tendu explicitement par des descriptions métalinguistiques et par l'entraînement à la production.
- Il s'agit d'une entité idéale qui ne se trouve entièrement implémentée dans aucun locuteur bien que certains francophones natifs sur-entraînés puissent l'activer à un niveau quasi-spontané (comme un virtuose du violon peut jouer sans effort apparent un concert de Paganini) et que quelques uns de ces traits visibles en forme phonétique puissent apparaître naturellement dans certains sociolectes ou régiolectes. Elle peut, bien entendu, être utilisée comme un objet artificiel plus ou moins aberrant par des apprenants étrangers non immergés dans une ambiance francophone spontanée.

<sup>6</sup> La caractérisation du terme 'academic French' proposé par Harriet (2004: 135) ('academic French refers first and foremost to the type of language use necessary for school-based academic success from grade school across high school and onto university level'), bien qu'étant compatible superficiellement avec la nôtre est, néanmoins, fondée conceptuellement sur la notion de 'registre', ce qui en fait l'extrémité d'une échelle allant du haut au bas et construite autour d'un 'français standard', démarche que nous écartons ici (cf. *infra*).

- Elle partage une partie de ses règles avec la GrSp et affiche du point de vue historique une porosité qui la fait évoluer, poussée par la GrSp, malgré sa nature foncièrement conservatrice. Outre des exemples nets, comme la disparition de l'imparfait/plus-que-parfait du subjonctif (notamment dans les conditionnelles contrefactuelles comme *si je l'eusse su > si je l'avais su*), le maintien de *ce* autonome interprétable sémantiquement uniquement dans des expressions figées comme *sur ce* (mais pas dans *qu'est-ce?*) ou la disparition du *ne* explétif (*avant qu'il (ne) le dise*), on peut tracer la pénétration d'autres innovations comme la dislocation (McLaughlin, 2011) ou la disparition de la morphologie en *-s* du pluriel non seulement de la forme phonétique dans la liaison à droite du nom (*me-z-ami(s)-étrangers*) mais aussi de la forme graphique dans les noms sans déterminant où le *-s* n'est plus interprétable comme pluriel. Par exemple, *maître de conférences > maître de conférence*, mais aussi le contraire: *autorisation de cumul > autorisation de cumuls* (exemples relevés d'imprimés officiels) (cf. Barra-Jover, 2009 et 2010b pour plus de détail(s)).

#### 2.4 Situation diglossique et situation non diglossique

La différence entre une situation diglossique et une situation non diglossique relève du fait que dans la première, la GrAc, malgré l'existence d'un espace d'intersection des règles (cf. Zribi-Hertz, 2011), affiche dans la composante morphosyntaxique des règles inexistantes dans celle de la GrSp, différences pouvant être reflétées dans la forme phonétique de la GrAc (par exemple, le passé simple ou les interrogatives à inversion complexe comme *Marie et toi venez-vous avec nous?*) ou uniquement dans la forme graphique (par exemple, accord en nombre dans l'ensemble du groupe nominal ou flexion différente des six personnes du verbe). Inversement, la GrSp affiche, dans la même composante, des règles inexistantes dans la GrAc, comme par exemple la négation de constituant (*il a trouvé le film pas trop intéressant*) et les interrogatives *in situ* (*tu fais quoi comme boulot?*) (cf., Coveney, 2002; Barra-Jover, 2004b; Massot 2008) ou l'utilisation des pronoms personnels sujets de la GrAc comme préfixes de personne (*Pierre et Paul i(ls) mangent avec nous*) (cf. Zribi-Hertz, 1994; Palasis, 2009).

Cela nous empêche d'accepter un processus d'acquisition de la GrAc comme un processus linéaire d'élaboration et d'enrichissement partant de la GrPr et plaçant les propriétés de la GrSp dans une sorte d'échelle tant chronologique (pour l'acquisition) que sociolinguistique (pour la période adulte) de cette progression linéaire vers l'idéal. Autrement dit, nous sommes amenés à rejeter n'importe quelle représentation pouvant prendre la forme de la fig. 1:

Nous la remplacerons par une représentation où la divergence est déclenchée par l'apprentissage de la GrAc et où la GrSp peut, pour chaque idiolecte donné, se rapprocher plus ou moins de la GrAc. Autrement dit, la GrSp peut partager plus ou moins de règles, ne serait-ce que comme variantes situationnelles relativement contrôlées, avec la GrAc (Fig 2):

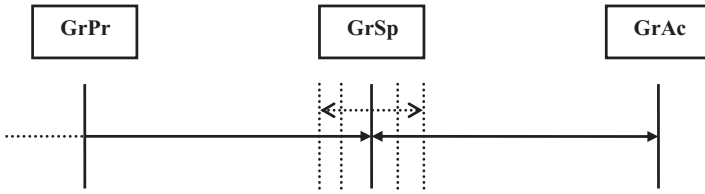


Figure 1. représentation linéaire

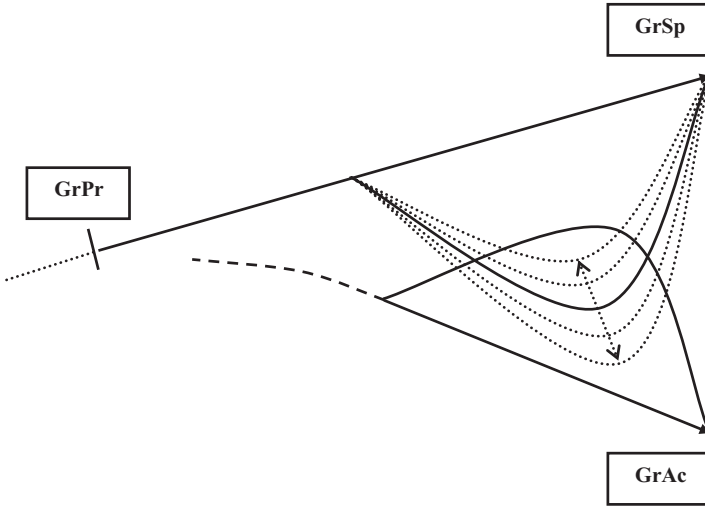


Figure 2. représentation sous forme de bifurcation

### 3 QUESTIONS SOULEVÉES

Comme pour toute représentation, l'intérêt de celle sous-tendant la fig. 2 ne peut reposer que sur sa capacité à soulever des questions, dont certaines ne feront que nous aider à mieux agencer nos intuitions tandis que d'autres nous placeront devant les lacunes de nos connaissances. Commençons par les questions 'faciles'.

#### 3.1 Première question

La progression GrPr → GrSp peut-elle se faire avec succès sans aucune intervention de la GrAc? La réponse est, de toute évidence, affirmative, puisque c'est le cas de toute situation langagière où il n'y a pas de tradition littéraire écrite plus ou moins normée ni de dispositif éducatif institutionnel pour l'implanter. Il s'agit toutefois d'une situation qui sera désignée comme illettrisme dans une société comme la société française. Cela n'empêche que, du point de vue strictement linguistique, la GrSp ainsi acquise constituerait un système cohérent induit à partir des stimuli

reçus depuis l'enfance et qui partagerait certaines règles avec la GrAc dans sa forme phonétique.

### 3.2 Deuxième question

La GrSp d'un locuteur instruit est-elle donc substantiellement la même que la GrPr dont elle ne serait que l'aboutissement final? La réponse est facile à un premier niveau superficiel: un adulte instruit peut utiliser (toujours en forme phonétique) les mêmes constructions qu'un enfant, hormis celles, déjà évoquées, étant le résultat de la sur-puissance générative du dispositif initial de l'enfant. Et cela par nécessité logique, puisque l'enfant a construit sa grammaire à partir des stimuli émanant des adultes. Or, la réponse ne va pas du tout de soi si nous voyons les choses d'un point de vue dynamique, puisque nous devons envisager deux situations: a) l'enfant peut induire un système qui n'est pas celui des adultes et b) le système de l'adulte peut être plus ou moins façonné par l'acquisition de la GrAc. Le premier point relevant des hypothèses sur le changement que nous n'aborderons pas ici, nous reviendrons uniquement sur le deuxième point lors des questions 'difficiles'.

### 3.3 Troisième question

La progression GrPr → GrAc peut-elle se faire avec succès sans l'existence préalable et indépendante de la GrSp? La réponse est, de toute évidence, négative. Même en nous bornant à la forme phonétique de la GrAc, c'est-à-dire celle qu'elle affiche dans la lecture à voix haute d'un texte élaboré, il semble hors de doute qu'il n'est pas possible d'acquérir une grammaire permettant l'intercompréhension dans l'espace langagier français sans avoir accès aux grammaires spontanées. Et il ne s'agirait pas d'un problème dû au registre châtié jusqu'au ridicule que cela produirait ou des difficultés, faute d'entraînement, d'articulation et d'audition (comme ce pourrait être le cas dans l'espace langagier hispanophone ou anglophone), mais d'un problème relevant de la production de constructions étrangères aux francophones natifs, même pour les plus cultivés. Cela revient à dire que ce que nous appelons le français 'classique', inclus dans le répertoire des modèles scolaires et qui est supposé, dans les thèses distributionnelles, faire encore partie de la vaste palette d'usages embrassée par le terme 'français' (cf. Barra-Jover 2010a, pour quelques remarques sur la construction de cette illusion) est, qu'on le veuille ou pas, une langue morte dans la mesure où elle ne saurait être intériorisée telle quelle, ne serait-ce que partiellement, en tant que compétence active par un locuteur contemporain, bien qu'on puisse maîtriser partiellement la variante contemporaine que Massot (2008) appelle, à juste titre, 'français classique tardif'.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Ne faire ici qu'effleurer le sujet ne veut pas dire qu'il ne mérite pas discussion. Bien au contraire, il mériterait un développement plus approfondi car il s'agit d'une particularité de la culture française qui est à relier avec la diglossie. Il est en effet extrêmement difficile d'établir pourquoi certains auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle (Molière ou La Fontaine, par exemple)



Nous devons ensuite aborder deux aspects aussi délicats qu'imbriqués mettant en évidence les lacunes des recherches faites à partir des disciplines concernées par les problèmes soulevés (notamment les travaux sur l'acquisition et sur la littératie).

### 3.4 Quatrième question

La première lacune touche à l'état initial de l'enfant face à l'apprentissage scolaire. La GrPr possède-elle des propriétés plus larges que celles spécifiés dans la GrSp et qui permettraient potentiellement d'acquérir des règles de la GrAc (aussi bien orales qu'uniquement écrites)? Cette question est, bien entendu, balayée d'un trait si l'on envisage, toutes choses confondues, les propriétés de la GrSp comme une copie altérée, voire dégradée, de la GrAc (comme le montre la formulation 'on ne le prononce pas à l'oral' appliquée indistinctement, par exemple, à la négation sans *ne*, au *-s* de pluriel, aux infinitifs en *-er*, aux féminins *-ie*, *-ée* parmi d'autres). Elle acquiert pourtant une autre dimension si l'on envisage les choses du point de vue diglossique, dans la mesure où il est possible de cibler certaines situations. Prenons-en trois où la GrSp affiche des paradigmes apparemment défectifs, puisque seulement une partie des items potentiellement concernés portent des marques d'une opposition grammaticale et cela de façon systématisable.

#### 3.4.1 Opposition entre troisième personne du pluriel et du singulier

L'ensemble des stimuli reçus pendant l'acquisition de la GrPr contient un nombre remarquable d'informations morphologiques sur cette opposition. Informations portées, bien entendu, par le verbe lui-même et pas seulement interprétables à partir du contexte grammatical, discursif ou situationnel. L'accessibilité de tout trait grammatical étant, de ce point de vue, garantie par la multitude de sources à l'œuvre, même lorsque le trait ne possède pas de représentation morphologique (par exemple, la définitude est parfaitement interprétable dans les langues sans article comme le latin ou le russe), nous nous bornerons ici au cas où il existe une représentation morphosyntaxique spécifique pour un trait donné.

Ainsi, pour ce qui est du trait [ $\pm$ pluriel] de la troisième personne, il s'agit non seulement de certains paradigmes du présent comme le type *tient / tiennent* ou des séquences avec liaison comme (*il*) *arrive / (ils)z- arrivent*, mais aussi du fait que d'autres temps comportent une opposition systématique, notamment pour ce qui est du futur simple et périphrastique *mangera/mangeront; va manger/vont manger*) et du passé composé (*a mangé/ont mangé*). Mais même lorsqu'il s'agit des marques régulières, le processus d'acquisition n'est pas consolidé dans la GrPr (par

sont encore perçus comme modèles valables dans l'enseignement scolaire et pourquoi les grandes innovations morphosyntaxiques n'ont pas été répercutées normativement sur l'écrit, sauf exception (comme le mode des conditionnelles), comme cela a été le cas en anglais, langue qui, tout en gardant au niveau lexical les traces des répertoires graphiques anciens (par exemple, *knight/night* [naɪt]), a intégré dans la norme savante, parmi d'autres, des innovations configurationnelles dans la négation, l'interrogation ou les arguments des verbes psychologiques.

exemple, un élève de CE1 produit *mes tontons sont venu/ mes tontons é parti*, dans un même texte de quelques lignes). Par ailleurs, il a été observé dans des travaux sur l'acquisition (cf. Ågren, 2011; Ågren & van der Weijer, à paraître) qu'il existe un décalage d'emblée perturbateur car peu commode intuitivement entre production et compréhension: les enfants peuvent produire des formes de pluriel sans même les comprendre.

La dynamique de l'acquisition de la GrSp peut ainsi être envisagée de deux façons:

- Les locuteurs acquièrent, grâce à l'abondance de stimuli, deux représentations (dans le sens ici de 'règle abstraite') et l'opposition sing/pl concerne tous les verbes même si elle ne se manifeste pas en forme phonétique au présent dans ceux du premier groupe. Cette situation serait comparable à celle des locuteurs hispanophones qui produisent pour la première et la troisième personnes du singulier de l'imparfait des formes considérées comme homonymes mais issues de représentations différentes (par exemple, *estaba* 'j'étais/il était' et, il est peut-être pertinent de le dire, l'emploi du pronom personnel n'y change pas par rapport à son emploi avec des formes à opposition marquée comme *comí/comió* 'je mangeai/il mangea');
- Les locuteurs acquièrent un système défectif où un groupe de verbes ne possède pas d'opposition pour ce trait grammatical. La situation de ce groupe de verbes serait comparable à celle des locuteurs anglophones qui possèdent, par rapport au français, une seule représentation morphologique pour ce qui, en français académique ou en espagnol standard (GrSp/GrAc), en possède deux: imparfait et passé simple. Même si nous mobilisons, en fonction du contexte, deux représentations différentes face à une forme comme *he wrote* (*il écrivait/il écrivit*), les anglophones n'en possèdent qu'une. Il va donc de soi que 'défectif' est une notion relative à quelque chose arbitrairement posé comme ce qui serait 'complet'.

Faire la différence entre ces deux voies et observer les données en conséquence (contrairement aux approches générativistes comme celle de Prévost, 2009 qui postule directement des représentations abstraites généralisées, comme si les enfants apprenaient, sans plus, la morphologie écrite) n'est pas anodin dans la mesure où la GrAc serait accueillie de deux façons aussi très différentes:

- Dans le premier cas, la GrAc ne ferait que fournir dans sa forme écrite un moyen d'étendre la marque de l'existence des deux représentations à tous les verbes.
- Dans le deuxième cas, en revanche, la GrAc introduirait une représentation nouvelle qui ne peut pas s'ancrer dans celles de la GrSp.

Une première intuition risque de nous pousser vers la deuxième hypothèse, vu la régularité des fautes (même chez les adultes scolarisés) comme *ils mange*, mais les choses, nous allons le voir, ne sont pas aussi simples si nous songeons à des fautes précoces comme *ils manges*, qui sont, il y a lieu de le croire, interprétables autrement que comme une aberration. Nous y reviendrons, comme pour les deux points suivants, dans la section 4.

### 3.4.2 Opposition entre féminin et masculin

Le problème peut se poser dans les mêmes termes. La GrSp peut être interprétée comme ayant produit un système défectif où seulement une partie des items à flexion nominale concernés, notamment ceux en *-s* et en *-t* (*pris/prise, vert/verte*) viennent de deux représentations différentes tandis qu'une autre grande partie (*sorti/sortie, trouvée/trouvée* ou *auteur/auteure*) n'a qu'une seule représentation où le trait [ $\pm$ fém] disparaît.

### 3.4.3 Opposition entre infinitif et participe passé

Il y a lieu, à nouveau, de se demander s'il existe dans la GrSp deux représentations différentes pour l'ensemble des verbes bien qu'elles soient homophones pour ceux du premier groupe (*manger/mangé*) où si l'opposition existe sous forme de représentation uniquement pour les verbes qui l'affichent phonétiquement (*savoir/su*). Vu qu'il s'agit de la faute la plus fréquente à l'écrit, au point qu'elle peut passer inaperçue même dans des textes produits sous un contrôle en principe strict (par exemple, 'après avoir *protéger* le père pendant vingt ans. . .', écrit en gras sous une photo dans *20 minutes*, 28 février 2012, p. 8), la réponse n'est pas facile, si nous acceptons que l'existence de deux représentations différentes en GrSp devrait favoriser la fixation des représentations écrites de la GrAc.

## 3.5 Cinquième question

Dans le sens inverse, certaines règles de la GrSp adulte peuvent-elles venir de la GrAc? Autrement dit, existe-t-il des règles de base (morphologie flexionnelle et syntaxe de la phrase simple) de la GrSp des adultes scolarisés qui ne sont accessibles et fixées (ne serait-ce que de façon instable) que grâce à la scolarisation? Deux exemples courants iraient dans ce sens:

- a) La négation verbale en *ne* +V + Terme Négatif ([*neVpas*] dorénavant) dont la grammaire n'est pas la même que celle de la négation de constituant ([V [*pas*]], dorénavant) (cf. Barra-Jover, 2004; Massot, 2008, 2010). On peut avancer que cette construction fait partie de la GrSp des locuteurs scolarisés, bien que son emploi ne soit pas prédictible en situation non protocolaire au point qu'on peut la traiter comme variante 'invisible', dans le sens où aussi bien le locuteur que l'allocutaire peuvent ne pas remarquer (sauf en situation de surveillance), dans les cas où seule la présence de *ne* fait la différence, si c'est l'une ou l'autre des deux constructions qui est réalisée, comme dans, par exemple, *tu (ne) viens pas avec nous* (cf. Barra-Jover, 2009b).  
Les résultats des enquêtes de Coveney (2002) permettent d'affirmer, néanmoins, que la construction *neVpas* n'est pas intériorisée dans la GrPr. Elle devrait donc venir de la GrAc.
- b) Il en va de même pour les pluriels nominaux en *-aux*, qui semblent être, tout au plus, acquis de façon précoce au niveau lexical plutôt qu'en tant que règle avec

exceptions, ce qui n'empêche qu'ils puissent être intériorisés dans la GrSp, dans la mesure où, outre certains noms, nombre d'adjectifs agissent comme stimuli.

Admettons que ces deux cas montrent que la GrSp de base est aussi construite, ne serait-ce que très partiellement, voire de façon instable, à partir de règles venant de la GrAc. L'idée est recevable mais nous amène à une autre question: est-ce que ce type de processus est possible pour toute construction venant de la GrAc? Si la réponse est affirmative, on devrait supposer que des constructions académiques comme les interrogatives à inversion peuvent, ne serait-ce que potentiellement, passer elles aussi à la GrSp (ce que les résultats de Coveney 2002, soit dit en passant, réfutent) et cela bien au delà de l'utilisation des formules comme *que sais-je* qui n'impliquent pas l'emploi chez le même locuteur, par exemple, de *que sais-tu*? Il suffirait d'y exposer et de faire répéter suffisamment les élèves. Si la réponse est négative, et il y a des raisons de le croire, il faudrait d'abord repérer les cas qui ne peuvent pas 'passer' juste par exposition et répétition, puis expliquer pourquoi. Et, une fois cela compris, se donner des moyens spécifiques pour leur enseignement.

### 3.6 Sixième question

La GrAc possède-t-elle des règles de base tout simplement impossibles à intérioriser ou 'inapprenables' (cf. Barra-Jover 2009a, pour un développement de ce terme)? Cela reviendrait à dire qu'il existe dans la GrAc des constructions qui doivent être envisagées comme le rassemblement des vestiges des règles cohérentes du passé plutôt que comme des règles accessibles actuellement. Le problème se pose si nous comparons le cas des interrogatives à inversion avec deux autres cas: l'accord du participe des temps composés et les pluriels en *-s* des noms sans déterminant précédés de préposition. Les interrogatives à inversion, bien qu'elles soient réduites comme configuration dominante à la GrAc, peuvent être apprises par les locuteurs francophones, au prix d'un large entraînement, comme le produit d'un système de règles cohérentes. Il n'en va pas de même pour ce qui est de l'accord du participe dans les temps composés, dans la mesure où les locuteurs se trouvent face à des situations 'indécidables' comme dans les phrases du type *elles se sont tuées* qui peuvent être reçues comme 'correctes'<sup>8</sup> sans accord (*elles se sont tu*) ou face à des situations qui placent les locuteurs devant le besoin d'une analyse métalinguistique poussée, comme par exemple dans *elles se sont succédé*/\**succédées* ou *je me suis permis*/\**permise de...*

On ne saurait ici faire appel à des critères dépourvus de sens tels qu'une prétendue 'difficulté' car les locuteurs de l'italien intériorisent dans leur GrSp un système d'accord proche de celui du français, de même que les enfants espagnols de 5 ans utilisent spontanément l'imparfait du subjonctif ou les interrogatives à inversion.

<sup>8</sup> Ayant procédé à une enquête parmi mes collègues linguistes francophones natifs, j'ai pu observer qu'aucun d'eux n'a déclaré l'énoncé *elles se sont tu* incorrect du point de vue normatif ni n'a pu déclarer irrecevable l'une ou l'autre des possibilités.

Il en va de même pour le pluriel en *-s* des noms sans déterminant, notamment lorsqu'ils sont insérés dans un constituant du type [(Dét) + N<sub>1</sub> + Prép + Ø + N<sub>2</sub>]. Les locuteurs du français, si entraînés soient-ils, se trouvent face à une situation où la marque du trait [±pluriel] du N<sub>2</sub> semble ne plus être interprétable. Il est inutile de s'attarder ici sur une longue liste d'exemples (cf. Barra-Jover 2009a et 2010b), car il suffit de constater que pour quelque chose d'aussi courant que l'expression *jus de N*, on trouve dans les étiquettes aussi bien *jus de pommes* que *jus de pomme*. Et il faut à nouveau dire que pour les locuteurs d'autres langues romanes où le pluriel nominal est marqué morphologiquement dans la GrSp il n'y a pas d'hésitation: un hispanophone restera perplexe s'il entend ou lit *zumo de manzanas* ('jus de pommes').

Ainsi, dans les deux cas évoqués, nous aurons affaire non seulement à l'impossibilité d'avoir accès à un ensemble de stimuli permettant d'intérioriser naturellement une règle dans la GrSp, mais aussi à l'impossibilité d'acquérir solidement une règle de la GrAc par le biais d'une série de descriptions métalinguistiques. Il s'agirait donc de cas où les locuteurs ne peuvent avoir recours qu'à un savoir encyclopédique instable et, vraisemblablement, évanescent avec le temps.

Il y a lieu de croire que toute tentative de déployer des moyens techniques permettant de répondre au delà du jugement intuitif à ces questions peut avoir une incidence sur la façon de concevoir l'état potentiel d'apprentissage de l'enfant, le poids des stimuli et des instructions (descriptions métalinguistiques) et, partant, les dispositifs pédagogiques les plus adaptés.

#### 4 LES TROIS SITUATIONS

Nous sommes à présent en mesure de proposer une reformulation plus générale des questions évoquées dans les sections précédentes de façon à nous donner des outils pour analyser toute situation faisant entrer en jeu la relation GrPr-GrSp-GrAc. Mais il est nécessaire avant tout d'explicitier quelle sera notre manière d'observer le matériel récolté, notamment pour ce qui est des premières productions des enfants et de leur rapport avec celles d'un élève avancé. Il me semble pertinent de faire la différence entre deux phases qui ne se succèdent pas chronologiquement comme deux étapes cloisonnées mais qui peuvent marquer la progression vers la GrAc en tant que seul moyen d'écriture.

- La première phase sera appelée 'phonétique' et elle fait principalement référence à la période où l'enfant confronté à la tâche d'écrire cherche à reproduire la chaîne orale en mobilisant de façon non discriminée toutes les correspondances phonographiques qu'il a pu retenir et sans se soucier du sens (ou non-sens) que l'écrit en soi-même peut dégager. Dans cette phase, tout élément de la chaîne peut être affecté: les mots invariables et les radicaux aussi bien que les morphèmes. En voici trois exemples venant des élèves de CP (1), CE2 (2) CM1 (3) (tous les exemples procèdent de productions spontanées et non pas dictées):

- (1) Le garçon court é il ce fé male
- (2) Il éter une fois un enfan qui aller à l'école mais un sant abri lui fesé peur [...] son maitre lui demande sequepace il lui a padit
- (3) J'aitais a meru [Méru = nom de lieu] cettait bien je partais au centre on n'ai parti à...

La seule chose à remarquer, pour l'instant, c'est le fait que la compréhension de la lecture à haute voix de ces textes ne souffre pas de leurs aberrations graphiques.

• La deuxième phase sera appelée 'morphosyntaxique' et elle fait référence à la période où l'orthographe des mots invariables et des radicaux est relativement stable tout au moins en comparaison avec tout ce qui touche aux morphèmes, pronoms, auxiliaires ou certaines particules qui restent fort instables. Voici l'exemple d'un élève de CM2. La phase d'anomalies purement phonétiques, tout en étant encore présente, commence à être surmontée tandis que les anomalies persistent sur les segments grammaticalement interprétables:

- (4) ... j'ai gagnier la médaille en argent. J'étais très contente, on ma félicitée et on est rentré à l'école, j'ai montrer ma medaille à tout le monde.

La différence essentielle entre les deux étapes, au delà du quantitatif, c'est que dans la phase morphosyntaxique (si on l'isole idéalement), les anomalies se font à partir du choix dans une palette délimitée, voire prédictible, de termes interprétables en tant que morphèmes, tandis que dans la phase phonétique, même pour ce qui est des morphèmes, la palette de possibilités déployées est imprédictible. C'est bien la différence entre *j'étais, j'ai montrer* (phase morphosyntaxique) et *j'aitais, il éter* (phase phonétique). Cela étant, nous allons nous concentrer sur les anomalies de la phase morphosyntaxique qui ont, parmi d'autres, la particularité, par rapport à celles de la phase phonétique, de ne jamais être tout à fait surmontées dans la période adulte, et cela bien au delà du simple 'accident' (songeons, par exemple, à la 'fragilité' de l'opposition *-é/-er* chez la plupart des scripteurs).

Nous allons adopter d'un point de vue très général un modèle (Barra-Jover & Roberts, 2010) permettant d'articuler de façon dynamique la relation entre la grammaire d'un locuteur dans un état quelconque (natif, alloglotte, apprenant L1 ou apprenant L2) et la production et compréhension des formes phonétiques ou uniquement graphiques de la morphosyntaxe. Étant donné une fonction quelconque  $F(x)$  où  $F$  désigne de façon large toute représentation concernant, par exemple, la personne, le temps, la négation, le nombre ou autres, trois situations sont envisageables.

#### 4.1 Trois cas de figure possibles

1. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  et lui associe une forme phonétique (et éventuellement graphique) stable. La compréhension et la production sont donc isomorphiques.

2. Le locuteur possède une représentation abstraite de  $F(x)$  mais il n'établit pas une relation stable avec une forme phonétique (ou graphique). La compréhension et la production ne sont pas isomorphiques. La compréhension sera stable tandis que la production pourra donner lieu à des anomalies.
3. Le locuteur ne possède pas la représentation abstraite  $F(x)$ . Il ne peut donc pas comprendre la forme phonétique (ou graphique), bien qu'il puisse la produire (plutôt répéter) de façon chaotique ou réinterprétée.

Ces trois situations permettent de représenter le processus d'acquisition d'une fonction pour une langue donnée comme la progression chronologique ascendante 3-2-1, 3 étant sujet à caution comme état initial absolu aussi bien pour L1 que pour L2, comme le montrent les travaux d'inspiration fonctionnaliste (cf. par exemple, Bassano *et al.*, 2004 pour les auxiliaires en L1).

Une évolution linguistique entraînant la disparition d'un trait grammatical peut, à son tour, être représentée par la progression chronologique descendante 1-2-3, comme par exemple la disparition du cas morphologique du latin dans les langues romanes. De plus, une telle progression peut aussi être applicable à l'imparfait du subjonctif du français qui serait passé de la situation 1 généralisée au XVIII<sup>e</sup> siècle à la situation 3 pour nombre de locuteurs, tandis qu'il reste dans la situation 1 pour les locuteurs d'autres langues romanes.

L'intéressant pour nous ici, c'est le fait que cette division en trois situations peut nous permettre d'affiner l'observation des cas que l'on risque de traiter de façon trop grossière ainsi que d'en tirer des conséquences pour la conception des dispositifs pédagogiques.

Une première hypothèse de départ qu'il semble facile d'accepter, c'est qu'il n'est pas possible que la GrAc, dans sa totalité, puisse atteindre la situation 1, qui est celle de la GrSp. Il est moins clair de savoir si certaines  $F(x)$  de la GrAc, ne s'inscrivant pas d'emblée dans l'espace d'intersection avec la GrSp, peuvent le faire, ne serait-ce que pour un certain nombre de locuteurs, de façon presque complète, mais on peut garder l'idée que c'est possible et donc envisageable comme objectif pédagogique.

Le point essentiel concerne plutôt le diagnostic des situations 2 et 3 pour des  $F(x)$  de la GrAc par rapport à la GrPr, car on ne devrait pas se servir des mêmes procédures pour les enseigner. Qui plus est, on devrait être extrêmement prudent quant à la chronologie de l'introduction des  $F(x)$  en situation 3. Un seul exemple peut être largement révélateur. Si l'on agit comme si les interrogatives à inversion étaient dans la situation 2 lorsqu'elles sont dans la situation 3, on risque d'y exposer les enfants prématurément et sans y préparer le terrain,<sup>9</sup> cela pouvant entraîner une

<sup>9</sup> Entendons par là le fait de prendre comme point de départ des explications partielles concernant les termes à l'œuvre dans ce type d'interrogatives et pour lesquels la GrSp n'offre pas d'ancrage solide: le fonctionnement de *que* interrogatif, le fonctionnement de *ce* ainsi que le fonctionnement en tant que pronoms phonétiquement et syntaxiquement libres des formes *je*, *tu*, *il*, etc. L'absence de compréhension de leur grammaire peut entraîner une situation de rupture cachée. Ainsi, une lycéenne de 17 ans capable d'écrire en situation surveillée des interrogatives à inversion a montré, une fois soumise à un

sorte de rupture à long terme. Ainsi, il semble courant de faire lire un texte littéraire à un enfant de CE1 et ensuite lui poser des questions comme:

- (5) a. Comment le loup sait-il que Pierre est dans la forêt?
- b. Pourquoi décide-t-il finalement de ne pas chercher Pierre?

Or, si la fonction [interrogative à inversion] reliée à cette forme phonétique est inconnue, c'est-à-dire en situation 3, l'enfant ne peut pas l'interpréter (bien qu'il sache qu'on lui pose une question et arrive à la déchiffrer). Il n'est donc pas étonnant qu'il puisse répondre, à l'aide du texte écrit qu'il garde sous ses yeux:

- (6) Il décide-t-il parce que Pierre est à sa poursuite

On pourrait dire que pour lui la séquence *-t-il* est une sorte d'ornement ininterprétable qu'il se borne à reprendre chaotiquement 'au cas où'. Comprendre cela nous permet de comprendre d'autres anomalies apparemment aberrantes, comme celles concernant la négation *neVpas*. Admettons que cette fonction soit par rapport à la GrPr, tout au moins pour une grande partie des enfants, en situation 3. Si nous relient ce facteur à la persistance de la phase phonétique, nous pouvons accepter aisément que l'enfant risque d'ajouter à son répertoire de séquences graphiques la séquence *n'*- sans lui accorder aucun sens (négatif ou autre). C'est pourquoi il n'y a rien d'étonnant dans les séquences graphiques reproduisant un mot constitué d'une voyelle nasale et suivi d'un mot commençant par voyelle, comme celle de l'exemple (3), *on n'ai parti*, anomalie que l'on retrouve de façon récurrente et cela même chez des élèves de CM2 ayant dépassé dans l'ensemble la phase phonétique. Par exemple:

- (7) Elle est plus maigre qu'un n'éléphant.

Ainsi, tout dispositif pédagogique devrait tenir compte, dans sa conception, dans son *tempo* et, surtout, dans la connaissance des acquis par nécessité préalable (autrement dit, ne pas prétendre enseigner les parties en même temps que le tout), de la GrPr, état qui, par ailleurs, peut varier fortement d'un individu à l'autre en fonction du milieu social et d'autres facteurs idiosyncratiques car elle est construite à partir des stimuli venant de la sphère privée.

#### 4.2 Deux tests pour évaluer la GrPr et la GrSp

Bien qu'il soit essentiel pour orienter les recherches, le seul examen des productions en situation surveillée n'est pas suffisant pour établir l'état de la GrPr (ou de la

test de 'séries sans instructions' avec distracteurs (voir ci-dessous) son ignorance de la représentation syntaxique des formes *que* et *ce*. Toutes les phrases du type QU- *est-ce...?* ont déclenché la phase phonétique et ont été écrites sous la forme *où es qu'il est, quand es qu'il vient, qu'es qu'il dit* et ainsi de suite. L'absence d'intériorisation de la grammaire de *que* interrogatif produit régulièrement des séquences graphiques aberrantes chez les adultes scolarisés et cela même en situation surveillée (par exemple, *quand pensez-vous?* à la place de *qu'en pensez vous?*, dans un courriel d'un agent immobilier proposant un appartement à un client).



GrSp, en général). Il est donc nécessaire de concevoir des dispositifs expérimentaux permettant d'aller plus loin dans nos explorations. Voici la présentation sommaire de deux exemples de tests destinés à mieux diagnostiquer les situations 2 et 3, assez rudimentaires par ailleurs dans la mesure où ils ne demandent pas de technologie particulière, autre que celle imposée par le souci de reproductibilité.

- Premier dispositif

Le premier concerne la perception et est destiné à confirmer si une séquence de la GrAc possédant toujours une réalisation en forme phonétique se trouve en situation 3, autrement dit, la séquence matérialisée serait pour le locuteur une sorte de bruit non interprétable dans sa fonction grammaticale spécifique bien que n'empêchant pas, en principe, la compréhension globale. Cela pourrait être le cas, par exemple, de la négation *neVpas*, des interrogatives à inversion, de la première personne du pluriel en *nous* + verbe fléchi, des formes verbales fléchies sans pronom-préfixe (par exemple, *Pierre et Paul sont arrivés* au lieu de *Pierre et Paul i(ls) sont arrivés*), de l'accord des participes passés des auxiliaires et autres.

Ce test peut être fait d'une façon très simple puisqu'il s'agit de faire répéter à l'enfant une phrase contenant la forme ciblée en introduisant une tâche de distraction, la tâche principale pour lui (par exemple, une addition), entre les deux étapes. Cela permet que l'enfant ne procède pas à une répétition mécanique superficielle mais à une répétition après compréhension. Le test peut être fait sous la forme oral → oral ou oral → écrit, en fonction du niveau d'acquisition de l'écriture. Les premiers résultats obtenus à propos de la négation peuvent illustrer le type d'information obtenue ainsi que son potentiel d'interprétation. 16 élèves de CP (d'une école dont la population dominante appartient à un niveau social aisé) devaient répéter (oral → oral) une phrase négative *neVpas*. On leur a proposé<sup>10</sup> dix phrases contenant une négation auxquelles on a mélangé aléatoirement 4 phrases sans négation. La tâche de distraction a été présentée comme la tâche principale: répéter un chiffre, énoncé avant la phrase, avant et après avoir répété la phrase. Les mêmes élèves ont été soumis, ultérieurement, à un test de répétition de 5 phrases *neVpas* sans tâche de distraction.

Les résultats sont assez éloquentes. D'emblée, sans tâche de distraction, tous les élèves ont répété la phrase (par exemple, *Pierre ne vient jamais avec nous*) telle quelle. Avec la tâche de distraction, deux élèves ont aussi répété les dix phrases avec négation *neVpas*. Un troisième a répété les neuf premières mais, inopinément interrompu au milieu de la dixième par un bruit accidentel, a produit une négation sans *ne*. Les 13 restants ont produit, dans la plupart des cas des phrases sans *ne*. Outre le fait qu'il faut affiner et reproduire le test avant de le déclarer 'pertinent', il est impossible de présenter ici toute la casuistique, les précisions quantitatives et leur interprétation, mais nous pouvons d'ores et déjà avancer une réponse à la question qui nous semble essentielle: s'agit-il de phrases [(*ne*)V*pas*] ou de phrases [V [*pas*]]? Autrement dit,

<sup>10</sup> Le test a été réalisé par Sandra Leblanc, étudiante de M1 'Métiers de l'Enseignement' dans le cadre de l'option recherche 'Comprendre et enseigner la grammaire' qui a eu l'amabilité de me permettre de me servir de ses résultats dans cet article.

les enfants ont-ils activé, après la distraction, leur GrSp tout en retenant le sens négatif de la phrase académique? Deux éléments permettent d'affirmer qu'une autre grammaire dont [V [pas]] fait partie a été, en effet, activée.

- a) Il y a beaucoup de cas où l'élève a introduit le pronom-préfixe: par exemple, *Martin ne promène pas son chien dans la rue* → *Martin i(l) promène pas son chien dans la rue*. Comme il fallait s'y attendre, il n'y a pas eu un seul cas où le pronom-préfixe et le *ne* apparaissent ensemble.
- b) Il y a un nombre considérable de cas (qui par ailleurs se répètent chez des sujets différents) où le *pas* a été déplacé sur le constituant nié, ce qui, bien entendu, produit une phrase où le *ne* n'est pas récupérable. Ainsi, dans deux cas différents, *Pierre ne partage pas ses bonbons avec les autres* est devenu *Pierre partage ses bonbons pas avec les autres*. Un élève qui n'a pas gardé une seule phrase avec *ne*, non seulement peut focaliser sur le constituant (*Martin ne promène pas le chien dans la rue* → *Martin promène le chien pas dans la rue*) mais peut même la reformuler entièrement de façon à pouvoir le faire (*la maîtresse ne punit pas les élèves attentifs* → *la maîtresse punit les élèves pas attentifs*).

Comme il a été dit, il s'agit ici uniquement d'illustrer la pertinence du test et nous n'irons pas plus loin avant d'avoir consolidé les résultats obtenus.

- Deuxième dispositif

Le deuxième test intervient quand il est envisagé qu'une fonction se trouve en situation 2 ou qu'elle puisse potentiellement constituer un paradigme défectif par rapport à la GrAc. Il faut dans ce cas non seulement le confirmer, mais aussi connaître avec une précision même chronologique (n'oublions pas que la GrPr est encore en construction) son état par rapport à la GrAc, ce qui nous permettra de mieux savoir quand et comment faire le passage de l'une à l'autre.

C'est le cas, par exemple, de l'opposition infinitif/participe, de la troisième personne du singulier et du pluriel, de l'accord en genre des constituants du groupe nominal, du marquage du pluriel comme suffixe du nom, de l'accord en nombre des adjectifs et autres.

Ce test, plus complexe, consiste dans l'exécution de séries A → B mécaniques introduites sans instruction explicite sur l'élément en jeu et avec des tâches secondaires de distraction. On commence par lancer des séries A → B servant d'exemples, comme *triste-content*, *grand-petit*. Après trois ou quatre séquences A-B on constate que l'enfant continue seul à partir de A. Il va de soi qu'il ne lui a jamais été dit que l'objectif est de faire des opposés. Lorsque la démarche est appréhendée, on peut passer à des séries contenant la fonction ciblée. Par exemple, A = *je l'ai fait* → B = *je veux le faire, j'ai mangé* → *je veux manger* (que l'on peut, bien entendu, faire aussi dans le sens inverse). Si la série marche bien, l'enfant peut produire des formes prouvant qu'il possède deux représentations abstraites (participé passé/infinitif). L'intérêt majeur du résultat réside, non pas dans la production des formes 'correctes', mais dans la production de formes inexistantes qui affichent en forme phonétique (ou graphique) l'existence d'un dispositif abstrait d'une puissance

génération supérieure à celle de la GrSp adulte. Ainsi, on a obtenu (à l'oral) des séquences comme *j'ai bu – je veux boire*<sup>11</sup> et même *j'ai mangé – je veux manger*.

Un exemple de la richesse potentielle de ce test, notamment pour ce qui est du rapport entre oral et écrit, nous est offert par le cas où l'on active des connaissances sur la troisième personne du pluriel avec des séries de verbes du premier groupe comme *Pierre il mange* → *Pierre et Paul ils mangent* où, une fois la série lancée à l'oral, l'enfant reçoit la séquence *Pierre il mange* → *Pierre et Paul*. . . dont il doit écrire la suite (la tâche de distraction étant qu'elle doit occuper, sans dépasser ni laisser de vides, un rectangle préimprimé). Il n'est pas possible ici d'entrer dans tous les détails ni d'expliquer toutes les précautions à l'œuvre pour éviter des 'parasites', mais on observe déjà des résultats interprétables chez des enfants (de CE1 en l'occurrence) qui n'ont pas encore acquis le suffixe *-nt* de façon à le produire sans réflexion contrôlée. Un même enfant écrit trois types de formes (au moins plus de deux fois):

- a) sans aucune marque (*il mange*);
- b) avec marque sur le pronom (*ils copi*);
- c) avec marque *-s* sur le verbe (*ils getes / elles parles*). Comme il a été dit, il n'écrit pas une seule forme avec *-nt*. Assez pour faire l'hypothèse qu'il possède, avant d'être en mesure de lui accorder la forme graphique académique plus ou moins stable, une représentation abstraite de la troisième personne du pluriel qu'il représente avec les moyens graphiques auxquels il a un accès non réfléchi, *-s* étant vraisemblablement la forme la plus ancrée dans sa mémoire directe.

#### 4.3 Evaluation des résultats

Ce qui précède n'aspire pas à prouver quoi que ce soit, mais à montrer le type de données que l'on peut récolter ainsi que la richesse potentielle de leur interprétation. Par ailleurs, la préparation des tests et les nombreuses difficultés rencontrées nous ont permis de faire quelques constats qu'il vaut la peine de consigner:

- 1) Les tests des séries sont productifs uniquement si l'on utilise des phrases que l'enfant peut produire lui-même (lexique inclus). Ainsi, les premières tentatives d'utilisation pour la troisième personne des séries *Pierre mange* → *Pierre et Paul mangent* n'ont rien donné car l'enfant ne produit pas spontanément des verbes fléchis sans pronom-préfixe (*Pierre il mange*).
- 2) Qui plus est, les enfants les plus jeunes ne peuvent pas isoler du radical de façon abstraite la représentation du suffixe, car il s'agirait d'une opération métalinguistique. Ainsi, un élève de CP très en avance, capable de faire à l'écrit, sans fautes, des séries sans instruction de pluriel nominal même pour les noms en *-al/-aux*, a complètement 'bloqué' lorsqu'il lui a été présenté une série avec des noms en *-al* inventés. Il a à son tour inventé une nouvelle

<sup>11</sup> L'exemple peut faire, sans doute, sourire, mais il vaut la peine de faire remarquer que la formation analogique d'un nouvel infinitif à partir d'un participe est un processus attesté dans l'évolution des langues. Ainsi, *osere* est l'infinitif roman non étymologique remplaçant l'infinitif latin *AUDERE* et il a été formé à partir du participe passé *AUSUS*.

instruction qui consistait à trouver un nom ‘vrai’ phonétiquement proche et il a oublié le pluriel.

- 3) Cela permet d’avancer l’idée que l’utilisation prématurée du métalangage comme outil pédagogique peut donner lieu à une rupture dans la mesure où l’acquisition de la GrAc peut être perçue comme une activité dissociée de la compétence langagière de l’enfant. Autrement dit, l’enfant peut apprendre l’objet ‘suffixe de troisième personne de pluriel *-nt*’ sans le relier à sa représentation abstraite [troisième personne du pluriel]. Cela est observable si l’on compare, pour le même élève, les productions écrites sous contrôle avec les résultats des tests: on a pu constater qu’il est possible qu’un élève écrive *-nt* dans les premières et  $\emptyset$  ou *-s* dans les seconds (cf. aussi la note 9, pour les adultes et les interrogatives à inversion).

Bref, pour les adultes scolarisés et sans parler des linguistes, les objets métalinguistiques atteignent le rang de classes naturelles, ce qui est normal. Mais il peut être extrêmement nocif de croire qu’ils le sont pour les enfants.

## 5 QUELQUES CONSÉQUENCES

Les recherches en psychologie sociale ont mis en évidence depuis longtemps que la relation de l’enfant apprenant avec l’écrit peut changer qualitativement en fonction du milieu social. Bouissou (1991) montre, aussi bien dans son examen de la bibliographie que dans les résultats de ses enquêtes, que les enfants issus d’un milieu où la lecture occupe une place privilégiée évoquent l’écrit comme un objet appartenant à leurs univers et à l’œuvre dans la formation de leur identité, tandis que les enfants issus d’un milieu où la place de la lecture est négligeable évoquent l’écrit comme un objet ‘extérieur’. Par ailleurs, la pertinence d’observer la grammaire de l’enfant comme un système en construction et non pas comme un sous-produit à améliorer a été déjà signalée, en dehors des travaux linguistiques, par Ferreiro (1986). Ces deux idées sont, en fait, potentiellement extrapolables à tout espace langagier où il existe un standard littéraire (ou ‘académique’).

L’approche diglossique telle qu’elle a été présentée dans les pages précédentes peut, pourtant, contribuer à affiner ces observations. On peut ainsi accepter l’hypothèse selon laquelle la spécificité de l’espace francophone réside dans le fait que, même pour les enfants issus d’un milieu favorisé, il existe tout un volet de l’écrit qui est perçu comme un objet extérieur et que cela peut être établi de façon qualitative et non pas seulement quantitative. En reprenant les formulations utilisées dans la section précédente, nous pourrions dire que le milieu peut jouer sur le fait que certaines  $F(x)$  soient en situation 2 ou 3 (par exemple, le passé simple ou, peut-être, la négation *neVpas* dans des cas très spéciaux), mais pas sur d’autres comme les interrogatives à inversion et les fonctions qui les sous-tendent (grammaire de *que* interrogatif, de *ce* et des pronoms personnels sujets).

J’ai voulu proposer ici un programme de recherche dont le rôle essentiel est de soulever des questions et de fournir des éléments pour trouver des réponses.

Mais j'aimerais avant tout croire que ces réponses (et même les outils mis à l'œuvre pour les trouver), qui ne sont pour l'instant qu'effleurées ici et qui demandent des travaux spécifiques au cas par cas, peuvent avoir une incidence sur les dispositifs pédagogiques conçus pour l'apprentissage du français académique, apprentissage indispensable pour l'insertion sociale et (comme le signale à juste titre un lecteur anonyme) pour jouir de l'accès actif à un immense espace culturel.

Il est peut-être temps que les linguistes, au moins certains, au lieu de sourire ou de s'arracher les cheveux devant des programmes d'enseignement du français à l'école primaire, s'y investissent en mobilisant leur savoir acquis face à d'autres problèmes théoriques ou descriptifs ne relevant pas de l'action. Et tout en acceptant, bien entendu, le risque de se tromper.

*Adresse pour correspondance:*

Mario Barra-Jover

UFR Sciences du Langage

Université de Paris 8

2 rue de la Liberté

F-93526 Saint-Denis cedex

France

e-mail: [mario.barra@wanadoo.fr](mailto:mario.barra@wanadoo.fr)

#### RÉFÉRENCES

- Ågren, M. (2011). Production and comprehension asymmetries in French. Evidence from subject-verb agreement in L2, 2L1 and L1 children. Présentation à EUROSLA 21, Stockholm University, Septembre 2011.
- Ågren, M., van der Weijer, J. (à paraître). Production/comprehension asymmetries in spoken French: Evidence from subject-verb agreement in L1 and L2 children.
- Barra-Jover, M. (2004a). Le français dans le classement des langues romanes: des idées reçues aux hypothèses recevables. Dans: M. Barra Jover (2004c): 3–13.
- Barra-Jover, M. (2004b). Interrogatives, négatives et les traits formels du verbe en français parlé. Dans: Barra-Jover (2004c): 110–25.
- Barra, Jover (2004c) (dir.). *Le français parmi les langues romanes*. = *Langue Française*, 141. Paris: Larousse.
- Barra-Jover, M. (2009a). Comment évolue un trait grammatical: le pluriel en français dans une perspective romane. *Romance Philology*, 63: 25–67.
- Barra-Jover, M. (2009b). Des variantes invisibles à la fragmentation des langues romanes. Dans: M. Russo (dir.), *Pour une typologie diachronique et synchronique des langues romanes*. = *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 38: 105–37.
- Barra-Jover, M. (2010a). 'Le' français ou ce qui arrive lorsqu'un état de choses est observé comme une entité. Dans: M. Barra-Jover (2010c): 3–18.
- Barra-Jover, M. (2010b). Le pluriel nominal en français: un parcours sans faute(\*). Dans: M. Barra-Jover (2010c): 35–52.
- Barra-Jover, M. (2010c). (dir.). *Le(s) français: formaliser la variation*. = *Langue Française*, 168. Paris: Larousse.

- Barra-Jover, M. et Roberts, I. (2010). Diachronie Expérimentale. Projet de recherche présenté à l'UMR 7023 (Juin 2010). Inédit.
- Bassano, D., Laaha, S., Maillochon, I., Dressler, W. U. (2004). Early acquisition of verb grammar and lexical development: evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German. *First Language*, 24: 33–70.
- Bautier, E. (2010). Changements curriculaires: des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littératie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. Dans: C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique*. Paris: Armand Colin.
- Bautier, E. (à paraître). Langue écrite, langue orale, quels modèles pour la littératie scolaire.
- Blanche-Benveniste, C. (1983). L'importance du 'français parlé' pour la description du français 'tout court'. *Recherches sur le français parlé*, 5: 23–45.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris: Editions du CNRS.
- Bouissou, C. (1991). *L'identité psycho-sociale vis-à-vis de l'écrit: un facteur médiateur de l'influence des représentations et pratiques éducatives parentales vis-à-vis de l'écrit sur l'acquisition de la lecture-écriture par l'enfant de six ans*. Mémoire de DEA: Université de Toulouse.
- Coveney, A. (2002). *Variability in Spoken French*. Bristol: Elm Bank.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15: 324–40.
- Ferreiro, E. (1986). *Apprendre à lire et à écrire. Genèse des systèmes de l'écriture chez l'enfant*. Marseille: CRDP.
- Harriet, J. (2004). Growing into Academic French. Dans: R. A. Berman (dir.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 135–61.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169: 17–28.
- McLaughlin, M. (2011). When written is spoken: dislocation and oral code. *Journal of French Language Studies*, 21: 209–29.
- Massot, B. (2008). *Français et diglossie. Décrire la situation linguistique française contemporaine comme une diglossie: arguments morphosyntaxiques*. Thèse de doctorat: Université Paris 8. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726999>
- Massot, B. (2010). Le patron diglossique de variation grammaticale en français. Dans: M. Barra-Jover (2010c): 87–106.
- Palais, K. (2009). *Syntaxe Générative et acquisition: le sujet dans le développement du système du jeune enfant*. Thèse de doctorat: Université de Nice.
- Prévost, Ph. (2009). *The Acquisition of French. The Development of Inflectional Morphology and Syntax in L1 Acquisition, Bilingualism, and L2 Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis. *The French Review*, 73: 648–66.
- Zribi-Hertz, A. (1994). The syntax of nominative clitics in Standard and Advanced French. Dans: G. Cinque, J. Koster, J.-Y. Pollock, L. Rizzi, R. Zanuttini (dir.), *Paths Towards Universal Grammar. Studies in Honor of Richard S. Kayne*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 453–72.
- Zribi-Hertz, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français: quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of French Languages Studies*, 21: 231–56.