

Parodies: quand les enfants font l'expérience du langage des adultes

Le Mans (France), 22 janvier 2002

IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)¹

1. Introduction

Je suis très heureuse de cette invitation, qui propose une rencontre à propos du langage, entre universitaires et enseignants, comme on en fait peu actuellement, alors que les universitaires et peut-être spécialement les linguistes, devraient être au service des enseignants. J'ai été invitée en grande partie à cause d'un article que j'ai écrit en 1998 dans le numéro 17 de la revue *Repères*, dans lequel je décrivais des expériences auxquelles j'avais participé, qui mettaient en scène des enfants dans des situations de parodies de langage. J'utilisais ce que j'avais observé dans ces situations de parodies pour parler de la notion de *compétence de langage*: pour savoir de quoi les enfants sont capables en matière de langage, il me semblait que ces situations de parodie apportaient beaucoup plus d'information que les situations de "parole spontanée" qu'on avait souvent utilisées. Une fois l'article publié, j'en avais très peu entendu parler; j'ai su que certains psycholinguistes français m'avaient reproché de confondre production et reproduction de langage et de ne pas du tout répondre à ce qu'ils attendaient d'un linguiste. Mais j'ai surtout eu l'impression qu'il n'avait pas intéressé beaucoup de gens.

Voici qu'il me vaut cette invitation au Mans, pour laquelle on me demande de parler de la langue orale et de l'enseignement. J'en suis heureuse et un peu gênée; je crains de nouveaux malentendus. Précisons que je ne suis pas un pédagogue, que je n'ai pas de méthodes d'enseignement à proposer. Mais je suis persuadée que nous devrions tous bénéficier de rencontres comme celle-ci, si nous savons poser les problèmes correctement. Les enseignants pourraient transmettre aux linguistes des trésors d'observations sur le développement du langage, qu'ils sont les seuls à pouvoir faire; les linguistes pourraient prendre le temps de faire des analyses et de communiquer quelques interprétations qui seraient utiles pour l'enseignement.

¹ NA: Des transparents avec les exemples permettaient aux auditeurs de suivre la conférence.

On m'a fait parvenir cinq questions:

- 1) Pourquoi l'école a-t-elle des difficultés à imaginer un enseignement de la langue orale?
- 2) Ces difficultés sont-elles propres à la France?
- 3) Quels liens peut-on faire entre la recherche linguistique et les rapports entre les enfants et la langue orale?
- 4) Comment interpréter le schéma de Jakobson sur la communication?
- 5) Comment renforcer les liens entre l'Université et les pratiques de terrain?

Je vais tenter d'y répondre en partie, à travers cette question de la parodie. Auparavant, je présenterai rapidement quelques-unes des orientations de recherche dont je me suis occupée. Je rappellerai à grands traits ce qu'on sait de la confrontation entre langue écrite et langue parlée; ce qu'on sait du "don de parole" qu'ont tous les enfants; ce qu'on sait des "fautes"; comment la langue parlée s'observe à travers des situations différentes de prise de parole qui la font varier énormément; et je donnerai des exemples commentés de plusieurs sortes de "parodies".

2. L'expérience de linguiste

Pendant longtemps, la linguistique s'est occupée de la langue parlée seulement quand il s'agissait de langues sans écritures: grandes enquêtes dans les langues Indiennes d'Amérique, en Afrique, en Océanie, etc., ou, en France, pour les dialectes et les patois, recueillis avant leur disparition dans de grands "Atlas Linguistiques"; ou encore pour étudier l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. L'invention du magnétophone portatif, dans les années 1930, a permis de mieux contrôler cette linguistique qu'on appelle "de terrain".

Pour les langues d'Europe dotées d'un long passé d'écriture, comme le français, on s'intéressait surtout à la langue écrite, et on avait tendance à considérer que la *langue parlée* était synonyme de *langue fautive*, mal construite. Du reste, on a pu montrer que tous les usagers qui savent écrire ont tendance à se représenter la langue uniquement à travers la langue écrite. En France, beaucoup de gens sont persuadés qu'ils parlent avec des s de pluriel et des e de féminin, en mettant des points et des virgules, et certains enfants disent qu'ils parlent avec des fautes d'orthographe et beaucoup d'instituteurs pensent que les jeunes enfants ne font aucune liaison en parlant. L'expérience montre que, en raison de ce prisme de la langue écrite, il n'est pas facile de représenter objectivement la langue parlée.

Un grand changement a été apporté dans ce domaine par une notion qu'on désigne de multiples façons, système, compétence langagière, capacité de langage, don de parole, etc. Il s'agit de constater que tous les locuteurs d'une langue, même ceux qui parlent avec des fautes, montrent par leur manipulation de la langue maternelle qu'ils ont une connaissance implicite de ses mécanismes les plus délicats. J'en donnerai des exemples en proposant de distinguer ce don de parole et la capacité à faire ou ne pas faire des fautes en parlant.

Les linguistes s'intéressent depuis quelques années à la langue parlée dans le monde entier et en font de grandes collectes, compilées sous le nom de corpus. C'est pour l'anglais que ces corpus sont les plus importants², mais il en existe de très développés aussi pour le français, l'espagnol, le portugais, l'italien, le néerlandais, l'allemand, et toutes les langues scandinaves. Tous ces corpus comportent les enregistrements sonores et les transcriptions.

Je m'étais intéressée à la langue écrite: par exemple à l'histoire et au fonctionnement de l'orthographe du français³, à la lecture des manuscrits anciens, à l'histoire du développement de la langue, à l'acquisition de l'écrit par les enfants, aux difficultés de lecture. Mais j'ai toujours été intéressée surtout par les relations entre la langue parlée et la langue écrite, et par la nécessité de décrire les deux conjointement. Nous avons été parmi les premiers, à l'Université de Provence, à créer un grand corpus de français parlé, qui nous sert de point de référence pour faire des comparaisons de toutes sortes. Nous avons monté des projets communs avec des collègues d'autres langues romanes, espagnol, portugais et italien, pour mieux comprendre les phénomènes propres à chacune de nos langues ou communes à la famille des langues romanes. Des collègues spécialisées dans l'acquisition du langage par les enfants m'ont souvent demandé des collaborations; mais je dois avouer que ces collaborations se sont surtout développées hors de France⁴.

3. Oral et écrit

On sait qu'il existe des cultures orales capables de conserver et transmettre pendant des siècles des littératures très élaborées: épopées du domaine bantou, par exemple. Oral n'équivaut pas à non littéraire. Les enfants peuvent avoir accès à des expériences littéraires en dehors de la lecture et de l'écriture.

² B.N.C., British National Corpus.

³ Avec André Chervel (1984): *L'Orthographe*. Paris (Maspéro, édition 1978 augmentée).

⁴ En 1982 avec Ferreiro et Gomez Palacio, au Mexique; en 1991 avec Orsolino et Pontecorvo, en Italie; en 1993 et 1997 en anglais, aux Pays-Bas; en 1998 et 2000 avec Teberosky, à Barcelone.

Nous ne sommes pas égaux devant la langue écrite: une partie des locuteurs utilisent très peu la langue écrite, ont des difficultés d'orthographe, de rédaction, etc., qui les rendent particulièrement maladroits. Les enfants peuvent produire de très beaux textes oralement alors qu'ils sont bloqués et pauvres par écrit.

Nous ne disons pas les mêmes choses par écrit et par oral. La langue écrite n'est pas un code pour l'oral⁵. Nous ne concevons pas l'information de la même façon par écrit et par oral. Nous n'utilisons pas ces deux vecteurs de la même façon.

Pour beaucoup de locuteurs peu familiers de l'écrit, on écrit avec la langue du dimanche⁶ et pas avec la langue de tous les jours. Nous écrivons en suivant des modèles qui nous ont été enseignés ou que nous avons appris à imiter. Exemple des récits d'accidents, dans la presse écrite et par oral.

Mais nous avons en parlant quantités de modèles différents, ce qui est souvent sous-estimé. Vue par des non-spécialistes, la langue parlée se réduit à la langue spontanée, aussi bien pour les adultes que pour les enfants. Certains instituteurs avec qui nous avons travaillé pensaient que, pour observer le langage des enfants, il fallait les observer dans l'exercice du langage le plus spontané, sans qu'ils s'en aperçoivent, au besoin avec des micros cachés. Les résultats ont souvent été décevants: lorsqu'ils jouent, les jeunes enfants utilisent leurs corps et leurs cris et ne prennent souvent le langage qu'à des fins de signal, de repère, ou d'information minimale: interjections, refus, acceptations, ordres, agressions et défenses... Pour cela, pas besoin de beaucoup de grammaire: le plus rapide et le plus concis est ce qui convient le mieux. On peut en tirer des conclusions gravement erronées: que ces enfants n'auraient pas encore développé une vraie syntaxe; que leurs énoncés seraient peu construits et qu'ils auraient des déficiences de langage.

Notre idée est qu'il existe des situations de prise de parole bonnes pour l'observation des capacités de langage et d'autres qui le sont moins. Une situation assez désastreuse est celle dans laquelle un adulte s'efforce de faire raconter par un enfant le récit d'une promenade que l'adulte a faite lui aussi. Voici l'exemple d'enfants de cinq ans enregistrés dans une école de Romans (Drôme). Les enfants donnent des bribes d'information, presque au hasard, avec des amorces de phrase non terminées:

- (1) Adulte – qu'est-ce que tu as vu + qu'est-ce que tu as fait
 Enfant – j'ai vu euh + des palmiers+ des serpents
 Adulte – des vrais

⁵ Article sous presse (NA: il sera publié en 2002 sous le titre "La escritura, irreductible a un código", cf. Chapitre 1, manuscrit "L'écriture non réductible au rôle de code").

⁶ Articles sur la langue du dimanche en 1982 et en 1985.

Enfant – non + on a + on est + il a construit

Adulte – et il les a construits avec quoi

Enfant – me rappelle plus

Adulte – en bois c'était en bois

Enfant – avec des pierres + et on a vu + des petits châteaux + on est monté + avec des escaliers (Romans, rapport 54)

Faut-il en déduire qu'ils ne savent pas encore construire une phrase? Ce serait une grave erreur que de conclure à partir de données aussi particulières, purement spontanées. Effet tout aussi désastreux quand l'adulte sollicite l'enfant pour qu'il explique un de ces jeux:

(2) Adulte – qu'est-ce que vous avez préparé pour vos invités + vous préparez quoi des oranges une salade de fruits

Enfant A – oui

Enfant B – oui

Adulte – vous allez leur faire du poisson ou de la viande

Enfant A – poisson

Enfant B – viande

Enfant A – après on met dans le four (Romans, rapport 54)

Les enfants répondent "poisson", "viande", sans article; faut-il en conclure qu'ils ne savent pas utiliser les articles? Évidemment non.

Nous connaissons tous, en tant qu'adultes, des situations dans lesquelles nous développons, en parlant, des discours assez complexes. Nous n'utilisons pas les mêmes procédés que dans la langue écrite. Prenons l'exemple des explications techniques.

(3) tu prends un poste tu l'ouvres tu regardes à l'intérieur il y a un petit circuit imprimé sur lequel il y a des composants (91,3, Puce 12)

(4) donc pour chaque type de matériaux vous avez un type de figure (93,2 Métal)

(5) on appelle ça d'ailleurs un moteur thermique pourquoi + parce que euh il y a un échange de température qui se fait au départ (91,2, Guerrini)

(6) alors ils nous ont dit si ça tient on adopte le système et si ça tient pas bon ben + à ce moment-là vous mettez le système aux oubliettes

(7) le raisin est déversé dans un conquet de réception qui communique avec un appareil qui s'appelle un fouloir-égrappoir qui a pour but de fouler le raisin

(8) il y avait un talus sur lequel marchaient les euclides + les euclides c'est les gros camions qui ont des roues énormes (Nanterre, pp.347-8)

Des adultes utilisent différents procédés, selon le type d'explication à fournir:

1) Appel fictif à l'interlocuteur pour le faire participer au déroulement de l'explication: *tu prends un poste, vous avez un type de figure, pourquoi?*

- 2) Découpage d'une séquence en plusieurs phases: *tu prends un poste tu l'ouvres...*
- 3) Décomposition des hypothèses en deux parties, positives et négatives: *si ça tient on adopte / si ça tient pas on jette.*
- 4) Utilisation du lexique technique qui est répété pour être expliqué après coup: *marchaient les euclides / les euclides sont...*

Par écrit, une bonne partie de ces procédés paraîtraient lourds, répétitifs, redondants. Ils sont adaptés à un échange d'information par oral.

Dans un discours public, et surtout s'il s'agit d'un sujet grave, les adultes utilisent oralement des indices de langue surveillée, qui vont dans le sens du purisme avec des formes réputées plus élégantes que d'autres. Ils emploient *nous* (à la place de *on*), *car* (à la place de *parce que*), lorsque (pour *quand*), des appositions (ex. 9), des nominalisations (ex. 10), des relatives prépositionnelles (ex. 11):

- (9) *nous les Petits Frères* ce qu'on fait c'est qu'on essaie de suivre la personne âgée en moyenne deux à trois par semaine chez elle (T171, 63)
- (10) il faut faire un *accompagnement* (T184, 629)
- (11) tous les PRP-assurances seront rémunérés à 4,5% *auxquels* va s'ajouter une participation aux bénéfices (T51, 66)

Généralement, ces indices ne sont pas utilisés pendant très longtemps. Mais ils sont très marquants. On rencontre des passés simples (biographie d'un décédé, récit historique, biographie personnelle⁷):

- (12) après notre mariage qui *se déroula* le 14 octobre 1990 nous *partîmes* c'était un samedi (T 161, 2)
- (13) on m'*envoya* un peu à droite et à gauche mon second poste *fut* dans une pièce qui se situait donc à l'aval de mon poste précédent (T 158, 48)

Il est important de connaître un certain nombre de situations de prise de parole qui déclenchent des phénomènes langagiers particuliers. Nous parlons pendant une bonne partie de nos activités avec un oral non spontané, qui entraîne des rituels diversifiés: politesse, prise de parole au nom d'un groupe, parole professionnelle, parole technique, tribunal, assemblées de sociétés avec un droit de parole réglé, conférences internationales, etc.⁸

⁷ Cf. Textes à paraître chez Champion (NA: Ouvrage qui paraîtra en 2002: Choix de textes de français parlé, 36 extraits).

⁸ Voir sur ce point les ouvrages de C. Kerbrat-Orecchioni, en particulier les deux volumes *Les Interactions verbales*, 1990 et 1992, Paris (Colin) et certaines publications du CEDISCOR (Paris-3).

4. Distinguer le don de parole et l'absence de faute

Nous ne tolérons pas de "fautes" par écrit et l'école a pour fonction d'installer des connaissances de l'écrit suffisantes pour en chasser les "fautes" les plus gênantes. Mais qu'en est-il des fautes par oral? Réponse: tous les adultes, même les plus éduqués, ceux qui ont accumulé le plus grand nombre d'années de scolarité, font des fautes dans certaines situations de langage. Une grande partie de ces fautes sont devenues tellement banales que personne ne les perçoit oralement, en particulier pour la négation, l'interrogation, la forme des relatifs, etc.

Il est utile de savoir qu'une grande partie des fautes qu'on croit récentes, et menaçantes pour la défense de la langue française, sont en fait très anciennes. Nous avons un beau témoignage de la façon dont parlait le jeune roi Louis XIII, au début du XVII^{ème} siècle, grâce au journal que tenait son précepteur, Jean Héroard. Le jeune roi sautait régulièrement les *ne* de négation, produisait des subjonctifs parfois bizarres et disait *je m'en rappelle*, comme beaucoup de Français d'aujourd'hui. La tournure en "nous on...", qu'on croit récente, existe depuis longtemps.

Le don de la langue que possède chacun d'entre nous, et que possèdent tous les enfants, est une capacité très distincte de celle qui consiste à parler sans faute. On peut en faire la démonstration sur des détails qui semblent minuscules, mais qui sont d'autant plus importants que nous tombons d'accord dessus par millions, sans nous être concertés. C'est une connaissance collective, inconsciente et non apprise explicitement. Prenons le cas de la négation en français:

- (14) je ne *veux pas* partir
- (15) je n'*ai pas* voulu partir
- (16) *veux pas* – *peux pas* – *faut pas*
- (17) ne *pas partir* est une erreur
- (18) ne *pas avoir* voulu partir était une erreur
- (19) non *pas Paul*
- (20) *pas moi!* *pas ça!* *pas à toi*
- (21) quelqu'un de *pas malin*, quelque chose de *pas vilain*
- (22) *pas là*, *pas comme ça*

Le don de parole, c'est que nous savons, souvent depuis l'âge de deux ans, qu'on met *pas* après un verbe conjugué (ex. 14-16) et avant tous les autres mots: infinitifs, noms, pronoms, adjectifs ou adverbes (17-22). La règle normative, qui régit les fautes, c'est qu'on doit mettre *ne* avec *pas*, quand il s'agit d'un verbe. Beaucoup d'enfants sautent le *ne*; aucun n'a jamais inversé la position de *pas* (ou *plus*):

- (23) * j'ai vraiment réalisé *pas*

(24) * je retrouvais mes copines *plus*

Prenons un autre exemple, plus fin:

(25) je n'ai pas vu de tigres sans faute, conforme à la norme

(26) je n'ai pas vu des tigres faute sur *des*, courante et banale

(27) j'ai pas vu des tigres *des*: faute courante – absence de *ne*: faute courante

C'est une faute de mettre "des" après une négation; il faut mettre "de": *je n'ai pas vu de tigres*. Beaucoup d'enfants et d'adultes font la faute. On enseigne à ne pas le faire. Mais, ce qu'on n'enseigne jamais, à ma connaissance, sauf aux étrangers apprenant le français, c'est que cette règle ne vaut pas avec le verbe *être* (ou *devenir, rester*): on doit dire "ce ne sont pas des tigres" et pas "de tigres". Aucun enfant français n'a jamais, semble-t-il, produit cette erreur; mais il peut évidemment faire deux fautes sur *c'est/ce sont* et *ne* ou absence de *ne*:

(28) ce ne sont pas des tigres sans faute, conforme à la norme

(29) ce sont pas des tigres absence de *ne*, faute courante

(30) c'est pas des tigres absence de *ne*, faute banale ;
absence d'accord, faute banale

(31) *ce ne sont pas de tigres *de*: jamais produit par un francophone, ni enfant ni adulte
« non-grammatical », au sens moderne

Le don de parole peut s'exercer avec ou sans faute. Apprendre les différentes situations de langage auxquelles un adulte est confronté n'est pas la même opération que s'appliquer à ne pas faire de faute. Ce sont des plans différents.

5. Les parodies

Les enfants pratiquent d'eux-mêmes les parodies de langage, quand ils jouent au commerçant ou au docteur. Mais ils n'emploient pas nécessairement un langage d'adultes et ce n'est pas forcément vécu comme une initiation à la vie d'adulte.

La situation de parodie a beaucoup d'avantages:

- 1) Elle permet aux enfants de ne pas être responsables du sujet traité. S'ils jouent à parodier le bulletin de météo de la télévision, ils n'ont pas à inventer le sujet; il leur suffit d'observer et de mémoriser. Leur attention est libre de se fixer plus particulièrement sur le langage.
- 2) Elle permet d'entrer dans la vie adulte et de jouer le rôle d'une sorte de rite initiatique. Jouer à être une dame riche, c'est entrer dans l'univers de la dame riche et prendre symboliquement une part de son pouvoir. Nous avons fait une expérience avec des adolescents dans un quartier réputé "difficile", en leur demandant de jouer à être le patron du

supermarché, l'architecte qui avait fait une erreur d'appréciation dans la construction du bâtiment, l'avocat qui menaçait de poursuivre en justice et le journaliste qui enquêtait. Les adolescents ont visiblement cherché à prendre ces rôles très au sérieux.

- 3) La parodie qui mise sur des personnages de prestige permet de montrer des compétences linguistiques qu'on ne pourrait pas exhiber facilement sans cela.

Voyons quelques résultats.

a) Première expérience avec les enfants de cinq ans, dans les écoles maternelles de Romans⁹, l'autoportrait. L'instituteur a fait oralement son autoportrait, en 14 secondes; il a demandé aux enfants de suivre ce modèle en l'appliquant à eux-mêmes, debout devant le micro. Ce sont les mêmes enfants qui parlaient à peine quand on leur demandait un récit de promenade:

- (32) Enfant A – j'ai cinq ans + j'habite j'habite aux Églantier

Adulte – mon papa

Enfant A – mon papa + il travaille aux poules et ma mère elle fait le ménage + j'ai un grand frère un grand frère qui s'appelle K. et un un un grand frère qui s'appelle F.

Adulte – c'est tout + parle-moi de tes cheveux

Enfant A – mes cheveux ils sont noirs et mes yeux ils sont noirs

Adulte – comment es-tu habillée

Enfant A – ma robe elle est noir et blanc et marron et mes sandales ils sont blancs et mes collants ils sont bleus mon tricot il est vert

b) Deuxième expérience: le trajet pour venir à l'école. Nous avons utilisé le verbe "longer". Presque tous les enfants l'ont repris:

- (33) Enfant – pour aller à la Bibliothèque des Poussins + on sort de l'école + on traverse la première rue c'est l'Allée des Tilleuls + on marche tout droit + à l- à à droite il y a le le bâtiment des Charmilles et on euh + entre les + à ma gauche je passe entre les décorations de bois et je descends les petites marches + à ma gauche il y a l'école primaire Paul Langevin module deux + je marche tout droit après à ma droite il y a le Centre Social et il y a + et on traverse la troisième route et on lon- on marche le + on marche sur le + on longe la barrière du du de la crèche + il y a la police le bureau de la police municipale [...]

c) Troisième expérience: parodies d'enfants de 9 et 11 ans

Parodie de journal télévisé avec des enfants de 11 ans:

- (34) Enfant – passons aux faits-divers la nappe de pétrole s'approche de la Vendée + d'ici samedi la nappe de pétrole aura touché la côte + un appel aux bénévoles pour une opération de sauvetage des oiseaux + nous avons peur pour la survie des animaux et nous encourageons les pompiers à enlever vite le pétrole pour que d'ici samedi le pétrole ne tue pas la côte + parlons de la grève la grève des avitailleurs se poursuit (enfants de 11 ans, reproduit dans T 37,59).

⁹ Cf. Blanche-Benveniste et Pallaud, 2001.

Parodie d'un "Directeur d'aéroport" par une enfant de 9 ans. Le directeur distribue des médailles et des millions, et utilise une tournure sophistiquée de coordination des sujets *ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons*:

- (35) Enfant – le Boeing 707 sera retardé de 10 minutes 50 secondes + nous vous remercions de votre + comment ça s'appelle + de votre aide pour avoir fait parvenir notre Boeing + la dirigeance de Air France vous donnera quatre médailles or argent bronze métal + ma secrétaire viendra vous les apporter avec la Caravelle 814 + si vous n'êtes pas satisfaits des médailles nous vous donnerons 3 000 599 francs + l'aéroport sera fermé dimanche lundi mardi + le Ministère des Finances vous donnera un passeport pour aller en Nouvelle Calédonie et à Nouméa + ma secrétaire et moi-même vous accompagnerons (GARS, Péd.,1981, reproduit dans Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987)

Le vocabulaire est très précis, par exemple *l'appel aux bénévoles* (ex. 34), *la grève des aviateurs* (ex. 34), même si parfois c'est visiblement pris à contresens, comme *les avions bouchés* (ex. 36):

- (36) Enfant – euh dans tous les + dans tous les va- dans tous les avions la presque tous les avions les aviateurs ont fait une grève ça fait que les avions sont sont sont bouchés (GARS, Péd.,1981, reproduit dans Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987)

La demande de vocabulaire adapté est toujours très forte, même si c'est en créant des néologismes, comme la *dirigeance* de Air France (ex. 35).

La parodie permet de prendre des distances pour jouer sur les interdits de vocabulaire, en les faisant endosser par d'autres personnages que le locuteur lui-même, comme le font les petites filles qui jouent aux "dames snobs", avec le mot "à poil":

- Enfant A – hier hier + euh mon mari et moi sommes allés euh dans un dans un vous savez mon mari a un yacht vous savez oui [...] et et nous sommes allés à l'île du du Soleil Levant ça se situe dans le après le port de Marseille
 Enfant B – oui je connais j'y suis déjà allée
 Enfant A – bon ah oui et que je vous raconte + horrible + voilà affreux c'est abominable cette façon de se tenir nous sommes arrivés sur l'île oh mais c'est infect ça doit être malpropre des gens comme ça quelle horreur
 Enfant B – ah oui
 Enfant A – devinez ce que nous avons vu et encore et on nous a obligés à devinez quoi vous ne le devinez jamais nous mettre tout nus
 Enfant B – à poil je crois que c'est ça
 Enfant A – exactement le terme que l'on peut employer dans ces conditions
 (enfants de 9 et 11 ans, reproduit dans Blanche-Benveniste et al., 1990, p. 257¹⁰)

L'attitude envers les formes grammaticales est, la plupart du temps, moins assurée. Les petites filles de 10 ans qui font parler le journaliste de télévision accumulent les formes d'interrogation par post-position du sujet *auriez-vous, votre blessure vous fait-elle souffrir* (ex. 37), en mettant parfois trop, *combien je vous dois-je* (ex. 38):

- (37) Enfant A – auriez-vous en tant que spécialiste quelques conseils de sécurité à donner éventuellement

¹⁰ NA: Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C. & Van den Eynde, K. (1990): Le français parlé: Études grammaticales. Paris (CNRS).

Enfant B – votre blessure vous fait-elle encore mal (enfants de 9 à 11 ans, Gars, Spataro 1996)

(38) Enfant – combien je vous dois-je + je vous fais un chèque (Gars, Morillo 25, 2)

Mais cet excès même montre que le procédé est parfaitement identifié et qu'il joue comme un indice de prestige attribué à un personnage de grand prestige, le médecin interrogé par un journaliste lors du journal télévisé.

Une enquête sur le passé simple chez les enfants de 10-11 ans¹¹ a montré qu'ils aimeraient l'employer oralement, dans des circonstances qui s'y prêteraient. Les formes ne sont pas toujours assurées: *je tombais, tomba, tombis?* Mais l'emploi en est fort bien compris:

(39) Enfant – si je dis en parlant d'un homme + il passe + j'ai l'impression de connaître ce personnage + si je dis + il passa + alors c'est un inconnu il n'est pas de mon temps (corpus Pazéry)

La parodie fait sortir des connaissances sur la langue qu'on ne pourrait pas obtenir facilement dans une observation spontanée du langage, et sans doute difficilement dans des conditions d'exercice scolaire. Elle ne mène pas directement à la maîtrise normative de la langue, sans les fautes que l'école doit pourchasser. Mais, indirectement, elle favorise une bonne adaptation de l'outil à l'usage qui en est fait, donc, éventuellement, à une bonne adaptation normative.

6. Conclusion

Ai-je répondu aux questions qui m'étaient posées?

1) Pourquoi l'école a-t-elle des difficultés à imaginer un enseignement de la langue orale?

Il me semble que c'est lié à la nécessité de définir des modèles. Si l'on tombait d'accord sur quelques modèles d'arrivée, on pourrait sans doute envisager, par la parodie ou par d'autres procédés, d'atteindre ces modèles.

Si l'on prend pour objectif la spontanéité, je crois qu'on arrive à des résultats pauvres.

Si l'on se fixe pour objectif d'observer le langage oral dans la classe, c'est très long et très difficile à faire sérieusement, et il n'est pas certain que cela soit directement utilisable pour les enfants.

¹¹ Pazéry, N. (1988): Les enfants de l'école primaire et le passé simple. In: Recherches Sur le Français Parlé, 8, 137-148.

2) Ces difficultés sont-elles propres à la France?

Peut-être. On est gêné en France pour enseigner même une prononciation normative. On a cultivé l'idée de la spontanéité et de l'identité des enfants, ce qui est incompatible avec la notion de modèle.

3) Quels liens peut-on faire entre la recherche linguistique et les rapports entre les enfants et la langue orale?

La recherche linguistique est très avide de toutes les observations qu'on peut faire sur la conduite des enfants devant les diverses variétés de la langue orale. Les liens pourraient être, par exemple, entre des observateurs sur le terrain et des collectionneurs de l'autre, qui permettraient de faire des comparaisons et des évaluations.

4) Comment interpréter le schéma de Jakobson sur la communication?

Un des schémas de Jakobson présentait la communication par le langage sous une forme très simplifiée, inspirée des théories de l'information des années 1950:

émetteur – message/code – *** bruits *** code/message - destinataire

Depuis, on a apporté des raffinements. La langue n'est pas un code neutre par rapport aux messages; les différents poids pragmatiques s'exercent dessus. La langue véhicule d'autres éléments que de l'information. On ne parle pas seulement pour communiquer. La communication réussie n'est qu'un cas particulier de communications à moitié réussies, etc.

La langue, pour l'enfant, est une manière de choisir son mode d'existence, comme on le voit par le choix qu'il fait, à certains âges, de son accent, de son vocabulaire ou de ses possibilités parodiques.

5) Comment renforcer les liens entre l'Université et les pratiques de terrain?

Tout dépend des objectifs.

Bibliographie

NA: Cette bibliographie a été établie à la demande du responsable de l'intervention par Claire Blanche-Benveniste.

En la lui envoyant, Claire Blanche-Benveniste écrit:

Madame,

Comme vous me l'avez demandé, j'ai essayé de rassembler quelques titres d'articles dans lesquels j'ai un peu réfléchi sur la pédagogie.

Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1980): Évaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes. In: Recherche, 2.14.01.

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

— (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.

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

Blanche-Benveniste, C., Dufau, M. & Lagae, V. (1988): Une enquête sur la conjugaison du passé simple. In: Reflet, 23, 12-13.

Blanche-Benveniste, C. & Ferreiro, E. (1988): Peut-on dire des mots à l'envers? Une réponse morphologique des enfants de quatre et cinq ans. In: Archives de Psychologie, 56, 155-184.

Blanche-Benveniste, C. (1991): Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. In: Langue française 89: L'oral dans l'écrit, 52-71.

— (1991): Le citazioni nell'orale e nello scritto. In: Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (eds): La costruzione del testo scritto nei bambini. Firenze (La Nuova Italia), 259-273.

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

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

— (1993): The Construct of Oral and Written Language. In: Verhoeven, L & Van't Rood, R. (eds): Attaining Functional Literacy: A Cross-cultural perspective. From Literacy research to Action Plans. Proceedings of an International conference held in Tilburg, The Netherlands, 1991. The Hague (Tilburg University), 60-74.

— (1996): La problématique du français parlé et son application dans l'enseignement professionnel. In: Anis, J. & Cusin-Berche, F. (éds): Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte (n° spécial de LINX), 343-352.

— (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona (Gedisa editorial/coll. Lea).

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

— (2000): Dificultades sintácticas y lectura. In: Fundación Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development, Madrid, 89, 39-50.

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