

# Compétence linguistique et variétés hautes de la syntaxe<sup>1</sup>

Rome (Italie), 1999

Università degli studi di Roma "La Sapienza"<sup>2</sup>

## 1. Introduction

Depuis que Chomsky a proposé de fonder la notion de compétence de langage sur des arguments tirés de l'acquisition, linguistes et psycholinguistes manipulent cette notion, soit pour la critiquer soit pour l'adapter à leurs recherches respectives. Je voudrais m'intéresser à un aspect de ces discussions, à partir des arguments de linguistes descriptivistes d'une part et de spécialistes de l'acquisition de la langue écrite d'autre part.

Du côté des linguistes descriptivistes, on a attaqué, à travers cette notion, l'idée d'une compétence homogène, qui s'appliquerait également à tous les phénomènes de la langue, sans les hiérarchiser (J. Miller & R. Weinert, 1998). Postuler qu'il existerait "une" compétence syntaxique, qui rendrait compte de toute la syntaxe d'une langue, c'est présenter la syntaxe de cette langue comme si c'était un grand tout homogène, auquel s'appliquerait une forme de savoir et une seule. Une visée aussi globale ne tient évidemment pas compte des différences constatées chez les locuteurs en tant qu'usagers de la langue. Ces différences dans les usages, mentionnées pour quantité de langues (Bloomfield, 1927, à propos des Menomini), montrent que le savoir de sa propre langue est très assuré dans certains domaines et moins assuré dans d'autres. Il y a d'une part des tournures grammaticales qui ne posent aucun problème aux adultes qui les utilisent et, d'autre part des tournures qui paraissent "difficiles", qui sont mal maîtrisées par l'ensemble des locuteurs, qui provoquent des fautes, et que les "connaisseurs" corrigent constamment chez les "non-connaisseurs". Peut-on tirer argument de ces différents degrés dans les difficultés d'usage pour établir autant de formes de compétences distinctes? Peut-être pas directement. Mais on ne peut pas non plus les négliger, car ce sont de bons indices pour identifier ces phénomènes et

---

<sup>1</sup> NA: Cette conférence sera publiée en italien en 2001 et deux références seront alors ajoutées dans le manuscrit : celle de Béguelin et celle de Tomasello (2000)  
Blanche-Benveniste, C. (2001): Competenze linguistiche e varietà alte della sintassi. In: *Età Evolutiva*, 68, 65-71.

<sup>2</sup> NA: Cette conférence sera donnée dans le cadre d'un séminaire en l'honneur d'Emilia Ferreiro et d'Ana Teberosky.

pour les situer dans la description linguistique. Par exemple, c'est aux difficultés d'usage qu'on repère qu'une tournure qu'on croyait vivante est devenue archaïque, ou bien que l'une se cantonne à un stéréotype et qu'une autre au contraire se développe.

L'apport des corpus linguistiques à ce débat est important. Nous avons la possibilité, depuis quelques années, de comparer de grandes masses de données linguistiques, produites par des locuteurs différents dans différentes situations, par écrit comme par oral. Nous pouvons voir quand une tournure est vivante à travers plusieurs types d'usages ou quand elle tend à se restreindre à un seul type d'usage, par exemple au langage de la presse ou au langage littéraire (cf. dans la nouvelle grande grammaire de l'anglais, écrit et oral, publiée par D. Biber et ses collaborateurs en 1999). La différence entre l'oral et l'écrit y joue un grand rôle, mais lorsqu'on examine aussi bien l'oral de conversation que l'oral de débat public et celui d'autres situations contraintes, on voit que cette opposition entre deux types de media doit être nuancée par d'autres facteurs encore plus importants.

Peut-on en tirer des conclusions pour mieux comprendre l'acquisition de la langue écrite par les jeunes enfants? Il me semble que oui. Il me semble qu'on ne peut pas réduire le phénomène à la mise en œuvre d'une seule et unique compétence de langage. On ne peut pas prévoir comment les enfants développent leurs capacités à produire des textes écrits en se fondant uniquement sur la compétence qu'on a pu leur attribuer à partir de leurs productions orales spontanées.

Les "variétés hautes" de la grammaire y jouent un rôle important. C'est là que se manifestent, en particulier, les tendances à ne pas "écrire comme on parle d'habitude" et on peut en distinguer de trois sortes. L'usage de certaines "variétés hautes" peut s'interpréter comme une transposition: on passe de l'usage "ordinaire" à un usage "de prestige", par exemple en passant du *tu* au *vous*, ou en employant les formes d'interrogation les plus normées ou en choisissant un temps narratif qui n'existe pas dans les conversations. C'est ce que j'avais nommé la "langue du dimanche", par analogie avec les vêtements qu'on met le dimanche, distincts de ceux qu'on met "tous les jours". Une autre sorte de "variété haute" peut s'interpréter comme une extension: une tournure, restreinte à quelques emplois presque formulaires dans le langage de conversation, est étendue beaucoup plus largement, avec un lexique plus ouvert; c'est le cas en particulier avec les constructions à participes passés et participes présents, ou avec certaines catégories d'adverbes. Enfin un troisième type peut s'interpréter comme l'usage de deux grammaires différentes, dont l'une, très naturelle, ne demande aucun apprentissage explicite alors que l'autre, très peu naturelle, ne s'apprend que par apprentissage explicite et

souvent avec grandes difficultés. Cette division entre deux grammaires d'accès différents est souvent méconnue, surtout quand elle sépare les fonctionnements d'un mot grammatical qui, en apparence, reste le même. C'est un cas très fréquent pour les relatifs. En français, le relatif a apparemment la même forme *qui* pour dire le sujet, *les hommes qui ont fait cela*, d'une utilisation très facile et très fréquente, et le complément prépositionnel, *les hommes avec qui je travaille*, très rare dans les productions orales et ressenti comme difficile. Quand on y regarde de près, on voit que les deux *qui* suivent des règles grammaticales distinctes. Une différence du même genre, que je prendrai comme exemple, concerne deux usages du pronom *en* en français.

Ces trois sortes de "variétés hautes" sont caractéristiques de la langue écrite littéraire traditionnelle. Les enfants, comme les adultes, les utilisent parfois par oral, dans des situations de parole publique. Elles ne sont propres, par elles-mêmes, ni aux enfants ni aux adultes, ni à l'écrit ni à l'oral.

## 2. Variétés hautes de la langue du dimanche

En français, dans des situations de prise de parole publique, nous observons que certains adultes transposent automatiquement une partie de leur lexique et de leur grammaire, comme s'ils les "habillaient en dimanche". Ils disent *car* au lieu de *parce que*, *nous* au lieu de *on*, ils utilisent des formes de négation et d'interrogation particulière. Par écrit, la transposition est encore plus régulière et plus soucieuse de bien respecter les normes.

Variétés basses	Variétés hautes
je le demande <i>parce que</i> j'ai le droit de savoir	je le demande <i>car</i> j'ai le droit de savoir
<i>on</i> le demande	<i>nous</i> le demandons
c'était <i>quand</i> j'étais à Paris	c'était <i>lorsque</i> j'étais à Paris
je le vois <i>pas</i>	je <i>ne</i> le vois <i>pas</i>

Prenons l'exemple du "prétérit" français, qu'on appelle le "passé simple". On ne l'entend jamais dans les conversations familières. Mais cela ne signifie pas qu'il est absent de la langue parlée. Certains adultes font des récits oraux au passé simple, généralement lorsqu'il s'agit d'un événement solennel reculé dans le temps:

- (1) nous *partîmes* le lundi matin en avion tout se *passa* bien (1.91 Fernandez)

Les enfants à qui on a lu des livres l'utilisent dès l'âge de trois ans pour leurs récits:

- (2) le prince et la princesse se *marièrent* et ils *eurent* beaucoup d'enfants



C'est une élégance qu'on ne rencontre jamais dans l'oral de conversation, mais qui apparaît chez les adultes dans les prises de parole assez soutenues:

- (8) *toutes les usines* nous appellent et nous donnent l'ordre par fax [...] (S. Henry 44)
- |                          |                                    |
|--------------------------|------------------------------------|
| <i>toutes les usines</i> | nous appellent                     |
| et                       | nous donnent l'ordre par fax [...] |

Il est probable que les enfants n'ont pas appris explicitement le procédé à l'école mais qu'ils l'utilisent spontanément dans ces transpositions. De nombreux indices font penser que ces procédés de transposition font partie, pour eux, de la représentation qu'ils se donnent de la langue écrite.

### 3. Extension d'une tournure

On a remarqué, dans plusieurs langues, que l'usage des participes détachés en tête des constructions verbales restreint dans l'oral de conversation, alors qu'il est fréquemment utilisé par écrit, aussi bien dans les textes littéraires que dans les textes informatifs.

Free participles [...] are quite untypical of spontaneous spoken English [...] The corresponding Russian constructions are also not used in spoken Russian. [...] In Turkish, a large number of clauses with participles which are translated into English by relative clauses, complement clauses, adverbial clauses and participial clauses as appropriate [...] are a property of written Turkish but not of spontaneous spoken Turkish [...] In some Australian languages, sequences of clauses without tense, aspect or modality, used in semi-planned narratives [...] would not occur in spontaneous conversations (Miller and Weinert 1998: 340-1)

Dans le français parlé des conversations, ces participes passés détachés sont restreints à un petit ensemble lexical de verbes, toujours les mêmes, appartenant à un même domaine sémantique des verbes de "survenance", *arriver, sortir, rentrer, parvenir*.

- (9) *arrivé* chez moi j'ai ouvert la porte (Rog 97,6)  
 (10) *sortie* du bureau à six heures elle ne pouvait pas être chez elle à six heures et demi (RES 98,76)  
 (11) *parvenue* à domicile elle était ouverte (CZ 9954)

Des participes passés beaucoup plus diversifiés sont fréquemment utilisés, par écrit, en tête d'énoncé, par exemple dans les récits de faits divers où ils permettent de traiter certains événements comme des processus hiérarchiquement secondaires:

- (12) *Soutenu* par sa mère, la jeune femme a continué sa carrière.  
 (13) *Heurtée* par un camion-citerne, la voiture a dévié vers la droite.  
 (14) *Condamné* à mort la semaine dernière, le dirigeant X a été exécuté hier mardi.

Les processus indiqués par *Soutenu par sa mère* ou *Heurtée par un camion-citerne*, *Condamné à mort*, sont présentés comme des événements considérés comme acquis, déjà connus par une pré-assertion, et syntaxiquement subordonnés aux verbes principaux qui sont au centre de

l'énoncé, *a continué sa carrière, a dévié vers la droite, a été exécuté hier mardi*. Ces événements relatés au moyen des participes passés sont ainsi intégrés dans une grande phrase dominée par un verbe conjugué qui assure le rôle hiérarchiquement supérieur. Les auteurs de la récente grammaire de l'anglais publiée par Longman estiment que ce type de construction correspond à une visée communicative qui reste à l'état de formule un peu figée dans la langue de conversation et qui s'ouvre vers une plus grande variété lexicale dans les registres plus élevés:

Verbless clauses in the written register typically mark information as communicatively less important, while in conversation they are limited to formulaic expressions (Biber and alii, 1999: 201)

Les enfants français utilisent ces participes détachés dans leurs récits écrits, souvent avec les verbes les plus usuels comme *arriver*, mais aussi avec un plus grand choix lexical, en prenant par exemple *étonné, rassurée*:

- (15) *arrivé en camargue* on est allé à une réserve de chevaux  
(*Arrivé en Camargue*, on est allé à une réserve de chevaux.)
- (16) mais *arrivé au volcan* il fallé monté sur de gros cailloux  
(Mais, *arrivé au volcan*, il fallait monter sur de gros cailloux.)
- (17) *ettoné* Camille s'avança vers la lueur  
(*Etonné*, Camille s'avança vers la lueur.)
- (18) *rassuré*, Boucle d'Or commençat à mangé  
(*Rassurée*, Boucle d'Or commença à manger.)

Le procédé n'est certainement pas acquis dans un très jeune âge, au même titre que des formes verbales plus fondamentales. Son utilisation correspond à ce que Tomasello appelle "un apprentissage par imitation culturelle" (cultural imitate learning).

#### 4. Grammaire première et grammaire seconde

On a souvent évoqué l'idée qu'il y aurait deux grammaires différentes, l'une pour la langue écrite et l'autre pour la langue parlée. Si l'on prend la notion de "grammaire", et en particulier de "syntaxe grammaticale" au sens strict, l'idée n'est pas défendable pour la langue française: on trouve par écrit et par oral les mêmes structures d'énoncés, les mêmes types de syntagmes et les mêmes règles. Mais il existe dans la langue contemporaine des grammaires différentes dont la limite transcende les différences entre écrit et oral. C'est en particulier ce qui se passe quand une tournure archaïque, maintenue par l'enseignement scolaire, est en concurrence dans le même domaine avec une tournure plus vivante. Il arrive même que la limite divise les usages d'un même mot grammatical, comme je vais essayer de le montrer pour les pronoms français *qui* et *en*.

Sous la même apparence d'un mot grammatical unique se cachent en fait deux fonctionnements grammaticaux différents, qui semblent faire appel à deux formes différentes de compétence, l'une qui s'exerce facilement et

l'autre non. Tous les pédagogues connaissent le problème posé par les pronoms relatifs. Les grammairiens les présentent généralement comme un tout. En français, comme pour les autres langues romanes, on donne un tableau des formes réparties selon les fonctions:

sujet	complément non-prépositionnel	complément prépositionnel	cas particulier de la préposition <i>de</i>
<i>qui</i>	<i>que</i>	prép.+ <i>qui</i>	<i>dont</i>
l'homme <i>qui</i> vient	l'homme <i>que</i> je vois	l'homme chez <i>qui</i> il va	l'homme <i>dont</i> il se plaint

Mais ce tableau global est illusoire. Chacun sait que les deux premiers pronoms *qui* et *que* sont faciles à utiliser alors que les emplois prépositionnels, *chez qui* et *dont* sont très difficiles à acquérir:

Il est bien connu que la relativisation des groupes prépositionnels présente une grosse source de difficultés, qui se traduit par une abondance d'erreurs (Béguelin, 2000: 314).

La constatation vaut aussi pour l'anglais, où les emplois avec prépositions ne se rencontrent, disent Biber et ses collaborateurs, que dans les écrits de "careful public writing" (Biber et alii, 1999: 107). On peut montrer (c'est une démonstration un peu technique) que les emplois avec ou sans prépositions ne devraient pas être présentés dans la même rubrique, parce qu'ils obéissent à des règles différentes, au point qu'on peut dire qu'il s'agit de deux grammaires différentes. Il n'est donc pas étonnant qu'ils ne soient pas également accessibles aux jeunes enfants, qui n'utilisent presque jamais ces tournures, même dans leurs écrits les plus appliqués. J'avais proposé de distinguer un niveau de "grammaire première" pour les pronoms du premier type, acquis très jeunes, et un niveau de "grammaire seconde" pour les autres, acquis plus tard et même peut-être jamais totalement acquis (Blanche-Benveniste, 1982). Un exemple me semblait plus facile à expliquer: celui de la syntaxe du pronom *en* du français, tel qu'il apparaît dans les deux séries d'exemples suivants:

- (19) j'en prends quatre
- (20) je lui en donne quelques-uns
- (21) il en reste beaucoup
  
- (22) j'en aime le goût
- (23) le prix en a augmenté
- (24) la cheminée en est penchée

On peut décrire les deux séries ensemble, en disant que le pronom *en* marque dans tous les cas la même opération cognitive. Dans la première série (19-21), "*j'en prends quatre, je lui en donne quelques-uns, il en reste beaucoup*", les "quantifieurs" *quatre, quelques-uns* et *beaucoup* sont les

parties prélevées sur un ensemble de référence indiqué par *en*, qui peut représenter des livres, des cerises ou des amis:

- (25) de cet ensemble de cerises, je prends une quantité de quatre unités

On peut l'appeler "*en* de quantification". Dans la deuxième série (22-24), *le goût*, *le prix*, *la cheminée* seraient également les parties d'un tout évoqué par *en*. Ainsi présentée, la description est unifiante et il semble que ce soit dans les deux cas le même phénomène syntaxique.

Mais c'est pourtant bien différent dans la conduite des usagers francophones adultes, tout comme dans l'acquisition qu'en font les enfants. Le *en* de la première série d'exemples semble être maîtrisé oralement très tôt, aussitôt que les quantifieurs comme *quatre*, *quelques-uns* ou *beaucoup* apparaissent. On n'a jamais signalé, à ma connaissance, qu'aucun enfant ait produit une séquence non-grammaticale où manquerait ce *en* indispensable, du genre:

- (26) \*je prends quatre  
 (27) \*je lui donne quelques uns  
 (28) \*il reste beaucoup

En revanche, le *en* de la deuxième série, très difficile à manipuler, demande tout un apprentissage explicite et provoque quantité de fautes. Il est presque impensable d'imaginer qu'un enfant de six ans puisse dire naturellement dans la conversation *j'en aime le goût* ou *la cheminée en est penchée*. Et si cela se produisait, il est probable que les adultes sursauteraient en l'entendant. L'idée que je cherchais à développer en parlant de grammaires "première" et "seconde", c'est que ces deux *en* devaient occuper une place distincte dans la description linguistique elle-même et être référés à deux types de compétence différents.

Première différence: dans la première série, le *en* de quantification est grammaticalement indispensable pour toute opération de quantification sur un complément. Il ne l'est pas dans la deuxième, d'où on peut très facilement le supprimer, comme on le fait habituellement dans l'usage de conversation:

- (29) j'en aime le goût / j'aime le goût  
 (30) le prix en a augmenté / le prix a augmenté  
 (31) la cheminée en est penchée / la cheminée est penchée

Autre différence: le *en* de quantification fait référence très librement à n'importe quel item, animé ou non, humain ou non

- (32) de ces amis, de ces livres, de ces chevaux, de ces souvenirs, il en reste beaucoup

Alors que l'autre exige des référents non-humains:

- (33) de ce livre, j'en connais l'auteur  
 (34) \*de cet homme, j'en connais la sœur

Le premier *en* est un outil indispensable de la quantification nominale en français et il s'applique à toutes sortes de contenus. L'autre marque facultativement une relation d'appartenance limitée à du non-humain. Les différences dans l'ordre grammatical, sémantique et cognitif expliquent qu'il puisse y avoir une très grande différence dans l'ordre de l'acquisition: je n'ai jamais rencontré aucun exemple de ce deuxième *en* chez les enfants, ni dans les productions orales, ni dans les productions écrites, ni même dans aucune situation de parodie.

## 5. Conclusion

Un mouvement semble se dessiner, depuis quelques années, pour chercher à définir diverses formes de compétence de langage, qui rendraient compte d'une assez grande diversité dans les formes de l'acquisition. Miller et Weinert (1998), pour faire la critique de la notion globalisante de "compétence", ont fabriqué le joli mot de "magma-syntaxe". Quand on met sur le même plan des constructions très familières et d'autres qui sont à peine connues par les locuteurs de la langue, on fait, disent-ils, de la magma-syntaxe:

It is our assertion that generative grammar, considered globally, deals with magma-syntax [...] which is not the syntax of any particular speaker of English or of any particular genre of current English or even of the English of any particular period, but the set of every syntactic construction that has been recorded in written (and spoken) English since 1800, or 1600, depending of the grammar (377).

En combattant cette notion de "magma-syntaxe", Miller et Weinert cherchent à distinguer, en premier lieu, une compétence du parler "spontané" et une autre compétence pour l'écrit soigné. En partant d'un tout autre point de vue, Tomasello accumule les arguments pour montrer que la compétence des enfants ne peut pas être posée comme équivalente à celle des adultes et qu'elle ne peut pas non plus être posée comme homogène dans tous les domaines grammaticaux. Elle semble par exemple être différente pour le nom et pour le verbe, qui, dans plusieurs langues, seraient acquis à des vitesses différentes et selon des modalités différentes. D'un autre point de vue encore, les linguistes qui travaillent actuellement sur de grands corpus de langue écrite et de langue parlée sont tous amenés à diviser la notion de compétence, par exemple, comme le font Biber et ses collaborateurs, selon au moins quatre "registres": celui de la conversation, celui de la presse, celui de la littérature et celui des productions didactiques.

Il est frappant de voir que les enfants connaissent, sans que cela leur ait été enseigné explicitement, certaines caractéristiques des "variétés hautes" de leur langue, qui ne figurent pas dans la conversation, mais qu'ils recherchent pour leur expression écrite. Ils semblent saisir très tôt les

transpositions (comme pour le passé simple du français), et un peu plus tard les extensions (comme l'usage des participes en tête d'énoncé). En revanche, les phénomènes de grammaire seconde (les relatifs prépositionnels, l'emploi du *en* "d'appartenance") leur restent longtemps étrangers. L'étude des "variétés hautes" de la grammaire devrait aider à mieux comprendre ce qu'ils recherchent et à mieux y répondre.

## Bibliographie

- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000): De la Phrase aux énoncés: grammaire scolaire et description linguistique. Bruxelles (DeBoeck/Duculot).
- Biber, D. (1994): Dimensions of Register Variation. A Cross-linguistic Comparison. Cambridge (Cambridge University Press).
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999): Longman Grammar of Spoken and Written English. London (Longman).
- Blanche-Benveniste, C. (1982): La escritura del lenguaje dominguero. In: Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (éds.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico (Editorial Siglo XXI), 247-270.
- (1990): Grammaire première et grammaire seconde: l'exemple de *en*. In: Recherches sur le français parlé, 10, 51-73.
- (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris (Ophrys).
- Bloomfield, L. (1927): Literate and illiterate Speech. In: American Speech, Vol.2, 10, 432-441.
- Chomsky, N. (1986): Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York (Praeger).
- Combettes, B. (1998): Les constructions détachées en français. Paris (Ophrys).
- Ferreiro, E. (1988): L'écriture avant la lettre. In: H. Sinclair (éd.): La production de notations chez le jeune enfant. Paris (PUF).
- Miller, J. & Weinert, R. (1998): Spontaneous Spoken Language. Syntax and Discourse. Oxford (Oxford University Press).
- Paret, M.-C. (1991): La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Montréal (Université de Montréal).
- Tomasello, M. (2000): Do children have adult syntactic competence? In: Cognition, 74, 209-253.