

Français spontané et français normé : bien plus que deux variétés d'un même français.

Implications acquisitionnelles et didactiques

Katérina Palasis

Université de Nice-Sophia Antipolis, BCL UMR 6039 CNRS

Introduction

La présente étude s'intéresse à l'acquisition de la syntaxe chez les jeunes enfants francophones natifs; le cadre théorique est celui de la grammaire générative. Cet article présente quelques-uns des résultats de ces recherches dans la mesure où il est proposé que ces analyses éclairent sous un angle différent certaines des problématiques qui sont traditionnellement liées à l'étude et à l'enseignement de la variation en français.

1. La problématique

Nous savons tous que « le français » se réalise en fait sous des formes extrêmement diverses dans les productions des locuteurs francophones (qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes) et que, par conséquent, la notion de « variation » occupe une place centrale dans l'étude, l'enseignement et la formalisation du processus acquisitionnel de cette langue. Ainsi, quel que soit le cadre théorique et la perspective adoptés, les descriptions de cette variation abondent. Il est néanmoins intéressant de noter que, malgré la diversité des points de vue, ces descriptions exploitent majoritairement une seule et même approche: la définition contrastive. Les « dimensions de la variation » proposées par Zribi-Hertz (2006), et partiellement reprises ci-dessous, illustrent notamment ce propos.

Tableau 1 : quelques dimensions de la variation (Zribi-Hertz (2006:3))

| Dimensions | Dichotomies | |
|-------------|-------------|--------------|
| Norme | Standard | Non Standard |
| Medium | Écrit | Parlé |
| Sociologie | ?Bourgeois | Populaire |
| Pragmatique | Formel | Informel |

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à une dimension en particulier de cette variation : il s'agit de celle qui est basée sur la notion de norme et qui oppose les variétés dites « standard » et « non standard ». Cette opposition, qui rejoint parfois celle qui contraste l'« écrit » et le « parlé », a fait l'objet de nombreuses formalisations, tant

dans le cadre des grammaires traditionnelles (Wagner & Pinchon (1962) ou Grevisse & Goosse (2008), entre autres) que dans celui des études linguistiques (Lambrecht (1981) ou Blanche-Benveniste (2000) par exemple). Néanmoins, malgré ces perspectives différentes, toutes ces formalisations possèdent de nouveau un socle commun : celui de toujours décrire la variété « non standard » du français en prenant comme point de référence la variété « standard ». Ainsi, systématiquement, une implication est posée au niveau de la capacité du locuteur francophone à manier cette variation. En effet, si celui-ci utilise le français « standard », il peut alors également produire ce français « non standard ». L'existence de cette implication est illustrée ci-après par deux extraits de travaux en linguistique. Prenons tout d'abord la description de Lambrecht (1981). Cet auteur décrit le français « non standard » sur la base d'un certain nombre de caractéristiques qui définissent en premier lieu le français « standard » comme illustré en (1) ci-dessous. La terminologie (« élimination », « érosion », etc.) ainsi que les symboles (flèches unidirectionnelles) marquent clairement la relation d'implication relevée ci-dessus.

(1) Quelques traits du français « non standard » d'après Lambrecht (1981:6-7) :

- a. Élimination du clitique négatif *ne*:
il ne vient pas → *il vient pas*
- b. Érosion phonétique des pronoms clitiques :
il me voit → *i-m-voit*
- c. Remplacement de *nous* par *on*.
- d. Baisse de l'aspect « marqué » des dislocations.
- e. Élimination des déplacements dans les interrogations :
où vas-tu ? → *où tu vas ?* → *tu vas où ?*

Cette implication est également perceptible dans de nombreuses autres descriptions des français non-standard et parlé. Ainsi, la définition de Jakubowicz & Rigaut (1997:58) postule que la seconde variété est utilisée par des locuteurs qui maîtrisent la première :

Le premier [le français standard] correspond, *grosso modo*, au français écrit productif, le deuxième [le français parlé] est la langue utilisée familièrement, dans les échanges verbaux ordinaires, par les locuteurs qui maîtrisent par ailleurs le français standard.

2. Une discussion en trois points

Sur la base de l'étude de données spontanées enfantines (cf. Section suivante pour le détail), une discussion en trois points est alors proposée. Tout d'abord, la perspective acquisitionnelle envisagée ici oblige à considérer les descriptions traditionnelles de la variation et la relation posée entre les différentes variétés sous un angle radicalement différent. En effet, l'étude des données enfantines met en évidence la relation exactement inverse à celle évoquée ci-dessus puisque, chronologiquement, dans sa vie de locuteur, l'enfant produit d'abord des énoncés qui correspondent à la variété « non standard » du français et, seulement dans un deuxième temps, à des moments extrêmement divers, l'enfant produit des énoncés qui correspondent à la variété « standard » du français. Ce propos est illustré dans la Section II puis, dans la Section III, ces observations empiriques sont transposées vers le cadre théorique de la grammaire générative à des fins de formalisation. Je rejoins alors des préoccupations telles que celles décrites

par Zribi-Hertz (2006) sur la difficulté à formaliser la ou les « grammaire(s) interne(s) » d'un locuteur face à une telle hétérogénéité des réalisations. Dans ce cadre, je défendrai alors l'hypothèse que la variation provient du fait que le locuteur francophone active non pas une grammaire unique au sein de laquelle il y a de la variation mais deux grammaires distinctes, chacune avec ses paramètres propres. Cette hypothèse, basée sur des données acquisitionnelles, rejoint alors celles formulées par ailleurs par Zribi-Hertz (2009) et Massot (2010) sur l'existence d'une « diglossie francophone ». Ces réflexions récentes sur la formalisation de la variation en français ont alors des répercussions extrêmement intéressantes dans les domaines de la didactique et de l'enseignement du français, tant au niveau de la transmission des connaissances grammaticales en français à des jeunes natifs que dans le cadre d'un enseignement du français langue seconde. Une extension aux discussions proposées notamment dans Bertrand & Schaffner (2010) sur la norme est alors proposée en clôture de cet article.

3. Le corpus de référence

Les réflexions proposées ici sont issues de l'analyse de données enfantines recueillies auprès de vingt enfants francophones sur une période de sept mois (Palasis (2010a, 2010b)). Les caractéristiques principales de ce corpus sont reprises dans le Tableau 2 ci-dessous puis l'exemple (2) illustre la façon dont ces données ont été transcrites et codées selon les normes et grâce aux logiciels proposés par CHILDES (*Child Language Data Exchange System*)¹.

Tableau 2: le corpus de référence

| | |
|--|---------------------------------------|
| Langue | « Français » (productions spontanées) |
| Suivi longitudinal | 7 mois |
| Nombre de séances | 13 |
| Nombre d'enfants retenus | 20 |
| Âges à la première séance ² | De 2;5.5 à 3;4.24 |
| Âges à la dernière séance | De 3;0.13 à 4;0.1 |
| Nombre d'adultes | 3 |
| Enregistrements | Audio et vidéo |
| Transcription | Orthographique |
| Codage | Morphosyntaxique et agrammaticalités |
| Nombre total d'énoncés | 30542 |
| Nombre d'énoncés verbaux retenus | 19568 |
| Répartition énoncés enfantins/adultes | 9748/9820 |

2

1. « Système d'échange de données linguistiques enfantines ». Cf. MacWhinney (2000a, 2000b) et le site internet à l'adresse <http://chilides.psy.cmu.edu/>.

2. Les âges sont données en années;mois.jours.

(2) Transcription et codage des données :

TOM: 0 [*] veut pas manger. (I.2, 135; 2;11.9)³

%mor: v:mdl|vouloir&PRES&3SV [*] adv:neg|pas v:inf|manger.

%err: 0 = il \$SYN \$LOS \$PRO \$SUBJ \$3S⁴

Le premier objectif consiste à présent à confronter les descriptions traditionnellement proposées de la variation en français avec la réalité de ces données enfantines.

I. Prendre en compte le processus acquisitionnel

Pour des raisons de place, uniquement deux des traits décrits par Lambrecht (1981) seront confrontés au corpus enfantin dans le cadre de cet article. Il s'agit des caractéristiques (a) « Élimination du clitique négatif *ne* » et (b) « Érosion phonétique des pronoms clitiques ». L'étude des autres caractéristiques a néanmoins également été effectuée et celle-ci permet d'arriver aux mêmes conclusions⁵.

1. « Élimination du clitique négatif *ne* »

Commençons par considérer la négation chez les jeunes enfants francophones. Le Tableau 3 ci-après indique que le corpus comporte 1311 énoncés verbaux négatifs; ce total représente 13,4 % de l'ensemble des énoncés verbaux du corpus. Trois marqueurs différents sont utilisés par les enfants mais le marqueur *pas* est de loin le plus fréquent des trois. En ce qui concerne le clitique négatif *ne*, les enfants à ce stade ne l'associent que sporadiquement avec *pas* et *plus*. En effet, *ne* n'apparaît que seize fois dans l'ensemble du corpus, ce qui représente un taux extrêmement bas de 1,2 % de l'ensemble des énoncés verbaux négatifs. Ces données enfantines permettent donc de constater empiriquement la quasi-absence du morphème discontinu *ne... X* chez les enfants francophones natifs de moins de 4 ans.

Tableau 3 : la négation dans le corpus de référence

| Marqueurs | <i>pas</i> | <i>plus</i> | <i>jamais</i> | Totaux | % |
|-----------|------------|-------------|---------------|--------|-------|
| X | 1164 | 126 | 5 | 1295 | 98,8 |
| ne X | 7 | 9 | 0 | 16 | 1,2 |
| Totaux | 1171 | 135 | 5 | 1311 | 100,0 |

Intéressons-nous à présent de plus près aux détails des seize occurrences qui comportent le clitique négatif *ne*. Les énoncés correspondants sont repris en (3) ci-dessous.

3. Les indications données entre parenthèses à la suite d'une occurrence indiquent les numéros de séance, de fichier, de ligne puis l'âge de l'enfant.

4. \$SYN = syntaxe, \$LOS = omission, \$PRO = pronom, \$SUBJ = sujet, \$3S = troisième personne du singulier. Un total de 130 combinaisons différentes est proposé afin de rendre compte de toutes les occurrences non-cibles dans ce corpus (Palasis (2010a:372-377)).

5. Le détail de l'analyse se trouve dans Palasis (2010a).

- (3) Les seize occurrences de *ne* dans le corpus de référence :
- a. EMA: 10 occurrences du type :
 - EMA: il *ne* chante plus. (XI.41d, 1404; 3;2.14)
 - EMA: il *ne* saute plus. (XI.41d, 1411; 3;2.14)
 - EMA: il *ne* danse plus. (XI.41d, 1418; 3;2.14)
 - b. EKT: 1 occurrence :
 - EKT: le facteur *n'est pas* passé. (IX.36, 2126; 3;7.27)
 - c. LUS: 3 occurrences :
 - LUS: ta photo *n'est pas* là ? (II.5, 145; 2;10.5)
 - LUS: non non ce *n'est pas* 0 [*] moi. (IV.19f, 1290; 2;11.30)
 - LUS: maman elle *n'est pas* là. (VIII.31a, 724; 3;2.7)
 - d. EVA: 2 occurrences :
 - EVA: lui i veut prendre la poule i mange il *n'a pas* gagné pour [/] pour [/] pour les oeufs. (XIII.46a, 1097; 3;10.13)
 - EVA: *ne* te cache pas avec la photo ! (XIII.46e, 1086; 3;10.13)

L'analyse de ces données entraîne la série de remarques suivante. Tout d'abord, il faut souligner le fait que, des vingt enfants enregistrés, seuls quatre en tout produisent ce clitique négatif ; il s'agit d'Emma, Hector, Lucie et Eva. Ainsi, entre trois et quatre ans, seul un enfant sur cinq a produit au moins une fois cette particule au cours des enregistrements. La deuxième remarque concerne le type d'énoncé dans lequel *ne* émerge. Il est en effet important de mentionner que, par rapport à l'ensemble des données de ce corpus (données qui relèvent dans leur très grande majorité d'énoncés produits spontanément par les enfants dans un contexte informel de jeu), onze des seize occurrences en (3) ci-dessus ne **représentent pas du véritable discours spontané**. En effet, les dix occurrences d'Emma ont été produites par la petite fille en chantonnant et l'unique occurrence d'Hector relève d'une comptine enfantine bien connue. Leur mode de production est donc particulier. Par ailleurs, ces occurrences possèdent une seconde spécificité par rapport à l'ensemble des données. Dans deux énoncés, l'émergence du clitique négatif *ne* est concomitante avec un autre phénomène très rare dans le corpus : l'absence d'un clitique nominatif. Il s'agit de l'énoncé d'Hector et du premier énoncé de Lucie. En effet, comme l'illustre le Tableau 4 ci-après, la très grande majorité des énoncés enfantins (les deux premières lignes du tableau, soit 80,9 % des énoncés) comporte un clitique nominatif. Le taux de 0,4 % sur la dernière ligne du tableau confirme que les sujets sans clitiques sont donc extrêmement rares à ce stade de l'acquisition. Or, il se trouve que cette structure particulière est concomitante, par deux fois, avec la production de *ne*. Bien que statistiquement inexploitable (car quantitativement bien trop limitée), cette corrélation de deux phénomènes rares représente néanmoins une particularité dans le langage enfantin qu'il convient de relever.

Tableau 4: les types de sujets potentiels dans le corpus

| Types | N | % | Exemples |
|--------------------------------|------|------|-------------------------|
| + Clitique | 5831 | 54,6 | ah là j'ai fait un rêve |
| + Clitique + Tonique ou Nom | 2804 | 26,3 | moi je prends le rouge |

| Types | N | % | Exemples |
|--------------------------------|-------|-------|---|
| Impératif | 1275 | 11,9 | <i>regardez ma p(e)tite [/] p(e)tite cabane</i> |
| – Clitique – Tonique ou Nom | 348 | 3,3 | <i>euh 0 [*] sais pas</i> |
| + qu rel | 278 | 2,6 | <i>c' est moi qui pioche !</i> |
| + qu int | 99 | 0,9 | <i>c'est qui qu'a l(e) chat ?</i> |
| + Nom | 39 | 0,4 | <i>alors Max prend la poule en chocolat</i> |
| Totaux | 10674 | 100,0 | |

Si nous complétons à présent ces remarques basées sur l'étude transversale des données par une observation longitudinale du corpus (sept mois se sont écoulés entre la première et la dernière date), une troisième série de remarques vient alors compléter l'étude du clitique négatif *ne* chez ces jeunes enfants. Les données ont été enregistrées au cours de treize séances différentes. Le décompte par séance indique alors que **douze** des seize *ne* sont produits **au cours des trois dernières séances**. Ce fait confirme donc qu'il s'agit bien d'un phénomène naissant à ce stade du développement infantin⁶. De plus, si l'on regarde les données des quatre enfants qui ont produit ce *ne*, on constate qu'il y a un décalage systématique entre la production du marqueur négatif *X*, qui survient toujours en premier lieu, et celle de *ne... X*. Le Tableau 5 ci-après illustre ce propos en présentant les âges et les numéros des séances correspondants. Il convient néanmoins de préciser que ces données ne permettent pas de calculer le délai qui existe entre la production des deux items dans la mesure où les âges suivis du symbole (I) indiquent simplement que les enfants produisaient déjà *X* au cours de la première séance. Il n'y a donc aucun moyen de savoir depuis combien de temps, avant les enregistrements, ils produisaient *X*. Les éléments du Tableau 5 permettent néanmoins de circonscrire le processus acquisitionnel : (i) il existe une chronologie des événements entre une production initiale (*X*) et une production subséquente (*ne... X*) ; (ii) le décalage entre l'émergence de *X* et celle de *ne... X* est d'au moins un mois chez Lucie, quatre mois chez Hector, six mois chez Emma et sept mois chez Eva.

Tableau 5 : émergence de *ne* par rapport à *ne... X*

| Marqueurs | Emma | Hector | Lucie | Eva |
|----------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| <i>X</i> | 2;8.0 (I) | 3;3.14 (II) | 2;9.22 (I) | 3;3.5 (I) |
| <i>ne... X</i> | 3;2.14 (XI) | 3;7.27 (IX) | 2;10.5 (II) | 3;10.13 (XIII) |

Plaçons à présent les résultats de cette étude acquisitionnelle du français L1 dans la perspective descriptive de Lambrecht (1981). D'après les données étudiées, il semble

6. Ces mêmes enfants ont ensuite été enregistrés pendant deux années supplémentaires (jusqu'à leur entrée à l'école primaire). L'analyse de ces données subséquentes sera donc très intéressante et permettra de proposer une description complète non seulement de l'émergence du phénomène mais également de son développement avant l'entrée à l'école primaire.

donc que les jeunes enfants francophones produisent très majoritairement la variété « non standard » du français, la variété « standard » apparaissant uniquement dans seize énoncés chez quatre enfants sur vingt. Néanmoins, si l'on revient sur la terminologie utilisée par Lambrecht (1981) pour décrire ces variétés, nous remarquons alors que la formulation « Élimination du clitique négatif *ne* » ne peut pas être utilisée pour décrire le type de français produit spontanément par les enfants. En effet, nous avons vu que la terminologie ne correspond pas à la réalité du processus acquisitionnel dans la mesure où les enfants produisent d'abord *pas* et seulement ensuite *ne... pas*; il n'y a donc aucun processus cognitif enfantin qui « élimine » *ne* lorsqu'un enfant dit *pas*. Au contraire, le développement linguistique montre le processus exactement contraire : celui « d'ajouter » *ne* à partir d'un certain moment du développement et dans certaines conditions que nous avons commencé à cerner avec la concomitance du sujet sans clitique.

Par ailleurs, la prise en compte de la chronologie des acquisitions linguistiques oblige également à revenir sur le lien qui est traditionnellement posé entre ces deux variétés du français. Nous venons de constater que le jeune enfant semble produire la variété « non standard » du français. Par contre, le processus acquisitionnel vient totalement falsifier l'implication supposée entre les deux variétés dans la mesure où les jeunes enfants ne sont pas des locuteurs « qui maîtrisent par ailleurs le français standard ». L'étude de données acquisitionnelles oblige ainsi à inverser l'implication traditionnellement posée et il semble alors plus adéquat de postuler que le français « standard » est produit par des locuteurs francophones qui maîtrisent par ailleurs le français « non standard ». Se posent alors des problèmes de définition et d'appellation des variétés car on ne peut définir un système sur la base de caractéristiques qui, chronologiquement dans la vie du locuteur, ne lui sont pas encore connues (cf. Section III sur ces problèmes). Voyons à présent ce qu'il en est de la seconde caractéristique proposée par Lambrecht (1981).

2. « Érosion phonétique des pronoms clitiques »

L'« érosion phonétique » des clitiques nominatifs est une autre des particularités souvent mentionnée dans la littérature pour caractériser la variété « non standard » du français. Ainsi, l'une de ses illustrations les plus symboliques est *Personne i(l) m'aime* présentée avec des parenthèses autour du *l* indiquant l'aspect facultatif de la consonne. Puisque nous avons établi que le français produit par les jeunes enfants semble relever de la variété « non standard », les transcriptions du corpus enfantin devraient alors contenir de tels éléments entre parenthèses. Les 1688 occurrences du clitique nominatif *il* dans le corpus ont donc été étudiées, que le clitique soit pleinement réalisé [il] ou qu'il présente sa forme élidée [i].

Les données montrent alors un modèle d'ajustement phonétique de ce clitique nominatif extrêmement contraint chez les enfants dans la mesure où ceux-ci utilisent systématiquement **la forme pleine *il* devant voyelle et la forme élidée *i* devant consonne**. Les données reprises en (4) ci-dessous illustrent cette alternance. De plus, les données en (b) montrent que le phénomène n'est pas lié à la stricte adjacence entre le clitique nominatif et le verbe fléchi puisque l'ajustement est le même quel que soit le nombre d'items entre les deux.

(4) L'ajustement phonétique du clitique *il* (1688 occurrences) :

a) *il* + voyelle :

ANT: *il* est à moi. (I.3b, 68; 2;9.13)

b) *i* + consonne :

LUS: *i* veut manger. (I.3d, 1077; 2;9.22)

ROM: *i* nage. (VI.26d, 432; 3;0.7)

TOM: *i* m'a griffé! (II.9a, 1520; 2;11.23)

EMA: *i* t'en manque un. (III.10b, 964; 2;9.5)

EKT: *i* se met les chaussons. (IV.19c, 99; 3;5.8)

ALA: après *i* m le redonne. (X.40a, 1131; 3;2.18)

c) Les deux :

NOE: *i* pleure parc + que *il* est très malheureux. (X.40b, 194; 3;3.15)

Les données montrent ainsi que les formes *il* et *i* apparaissent concomitamment chez les jeunes enfants et que ce qui déclenche l'élision de la consonne n'est pas lié à la notion de variation mais au contexte phonique de cette consonne. Ainsi et de nouveau, la terminologie utilisée traditionnellement pour décrire la variété « non standard » du français n'est pas applicable à la description du français infantin. En effet, les enfants ne produisent pas initialement *il* pour ensuite élider la consonne; il n'y a donc aucun processus cognitif « d'érosion phonétique ».

Dans le corpus, il y a néanmoins onze exceptions au mécanisme d'ajustement qui vient d'être décrit, c'est-à-dire que l'on a onze cas où le clitique *il* est produit dans sa forme pleine devant consonne. Ces onze formes sont reprises en (5) ci-dessous.

(5) Les onze formes non élidées de *il* :

a) EMA: *il* ne chante plus. (XI.41d, 1404-1472; 3;2.14; 9 occurrences du même type)

b) EVA: lui *i* veut prendre la poule *i* mange *il* n'a pas gagné pour [l] pour [l] pour les œufs. (XIII.46a, 1097; 3;10.13)

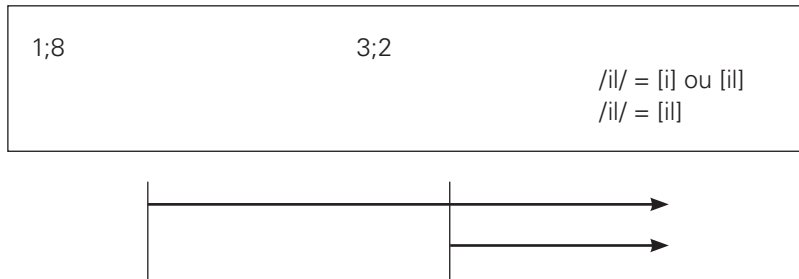
c) LUS: et après oh *il* dit <qui est là> [«] ! (VIII.31a, 947; 3;2.7)

Dix fois sur onze, *il* n'est pas élidé devant consonne lorsque cette consonne appartient à la particule négative *ne*. À la corrélation déjà dégagée entre l'émergence de *ne* et celle de sujets sans clitiques nominatifs, on peut alors ajouter une seconde particularité qui semble également présenter un lien avec la particule négative : la non-élision du clitique *il* devant consonne (cette non-élision n'est pas en rapport avec la consonne/n/comme le montre le second exemple en (4b) ci-dessus).

On a donc: (i) dans la très grande majorité des énoncés, de la première à la dernière séance, un clitique *il* qui présente un mécanisme d'ajustement phonétique extrêmement contraint et (ii) onze exceptions, mais à partir de la huitième séance seulement : dix devant la particule négative *ne* et une devant un verbe fléchi. L'hypothèse qui se dégage de cette partition est que l'on n'a pas affaire à des exceptions en (ii) mais à un deuxième constituant *il*, distinct du premier. Le premier constituant présente un ajustement phonétique contraint et est présent dès les premiers énoncés infantins (dès les premières productions de verbes fléchis, vers 1;8, comme illustré dans la Figure 1 ci-dessous). Le

second constituant, distinct du premier, ne présente pas de mécanisme d'ajustement et émerge plus tard dans le développement de l'enfant : dans ce corpus, l'âge le plus précoce est celui de Lucie (3;2.7), immédiatement suivie par Emma (3;2.14). Notons que Lucie et Emma font également partie des enfants qui commencent à produire la particule négative *ne* avant l'âge de quatre ans.

Figure 1 : deux éléments /il/ distincts



La dichotomie proposée ci-dessus rejoint alors un débat ancien en linguistique : celui du statut morphosyntaxique des clitiques nominatifs en français (cf. par exemple Heap & Roberge (2001)). En effet, deux hypothèses concurrentes coexistent : soit les clitiques sont des constituants syntaxiques, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme de véritables arguments du verbe au même titre que les syntagmes nominaux (dans ce cas, le clitique est alors un véritable pronom au sens étymologique du terme) ; soit les clitiques sont morphologiques, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme des préfixes verbaux et ils ne sont donc pas sujets syntaxiques mais marqueurs d'accord. Mon hypothèse, basée sur les données que l'on vient de voir, explore alors une troisième piste : celle de l'existence concomitante des deux ty pes de clitiques. Le clitique morphologique est le *il* qui émerge en premier dans le développement enfantin ; c'est celui qui présente le mécanisme d'ajustement phonétique contraint. Le clitique syntaxique est le *il* qui émerge en second et qui ne présente pas d'ajustement particulier.

Des mécanismes acquisitionnels se dégagent ainsi progressivement de l'observation de ce corpus. Formalisons à présent toutes ces remarques afin d'en tirer profit dans le cadre de la didactique.

II. Formaliser le processus acquisitionnel du français

1. Deux grammaires distinctes : français spontané et français normé

Un certain nombre de caractéristiques du français produit par les jeunes enfants francophones a ainsi été mis en avant, notamment en ce qui concerne la négation et les clitiques nominatifs. Ces deux traits sont repris sur les deux premières lignes du Tableau 6 ci-après. D'autres traits ont également été étudiés et leurs développements suivent le même type de chronologie que précédemment : le statut morphologique du clitique est ainsi corrélé avec une présence obligatoire de cet élément en position préverbale, ce qui

exclut la possibilité « d’inverser » le verbe et le clitique dans une interrogation.

Tableau 6 : deux faisceaux distincts de traits corrélés

| Caractéristiques | Données initiales | Données plus tardives |
|------------------------------------|----------------------|-----------------------|
| Négation | X | ne... X |
| Clitiques | morphologiques | syntaxiques |
| Présence obligatoire d’un clitique | oui | non |
| Inversion des clitiques | non | oui |
| Syntaxe | parataxe (à étudier) | hypotaxe |
| Quantification | rare (à étudier) | oui |
| Français | « spontané » | « normé » |

Bien sûr, d’autres traits demandent encore à être étudiés afin d’étoffer cette description. Néanmoins, dès ce stade des investigations, il est notable qu’il existe des corrélations entre ces différentes caractéristiques. Ce fait est alors extrêmement important en vue d’une formalisation du processus cognitif, tant dans une perspective purement acquisitionnelle (enfants natifs avant l’entrée à l’école) que dans une perspective didactique (explicitation de la grammaire à des enfants natifs ; enseignement L2 à des enfants et adultes non-natifs). Cet aspect fondamental de toute grammaire est d’ailleurs mis en avant par Zribi-Hertz (2006:2) :

Les corrélations entre propriétés sont solidaires de la cohérence interne qui préside nécessairement à toute grammaire interne. Le principe de cohérence est la clef de l’ « apprenabilité » des grammaires.

Les deux faisceaux de traits dans le Tableau 6 indiquent donc que la « variation » présente dans le discours des enfants francophones dès leur quatrième année peut en fait être formalisée sous la forme de deux grammaires distinctes que j’appelle français « spontané » (produit spontanément sans enseignement explicite) et français « normé » (issu d’une pression normative). Les appellations et les définitions de ces deux grammaires sont alors chacune positive et la grammaire initiale n’est plus définie sur la base de caractéristiques de la seconde. Je rejoins ainsi l’hypothèse défendue par Zribi-Hertz (2006, 2009) et Massot (2008, 2010) sur l’existence non pas d’un seul système linguistique qui présenterait des variations profondes mais plutôt de deux systèmes linguistiques à part entière, ce que ces chercheurs appellent la « diglossie francophone ».

2. Deux systèmes dont les concepts ne se superposent pas

Le Tableau 7 ci-après illustre alors le fait qu’il s’agit bien de deux véritables systèmes linguistiques, de richesses égales. En effet, toutes choses égales par ailleurs (comme l’illustrent les paires minimales x-x’ dans le tableau), le nombre de combinaisons est le même pour les deux grammaires. Néanmoins, il est visible que les concepts ne se

superposent pas. En ce qui concerne la notion de sujet syntaxique, le français spontané a en effet recours à deux procédés qui ne s'appliquent pas en français normé : la préfixation verbale et les sujets silencieux (Palasis (2010a) pour le détail et les motivations sous-jacentes à ces mécanismes).

Tableau 7 : les sujets en français spontané et français normé

| | | Dislocation | Sujet | Verbe fléchi |
|-------------------|----|--------------|-------------|--------------|
| Français spontané | a | | | idort |
| | b | | lui | idort |
| | c | | l'escargot | idort |
| | d | | un escargot | idort |
| | e | l'escargot | | idort |
| | f | *un escargot | | idort |
| | g | l'escargot | lui | idort |
| Français normé | a' | | il | dort |
| | b' | | lui | dort |
| | c' | | l'escargot | dort |
| | d' | | un escargot | dort |
| | e' | l'escargot | il | dort |
| | f' | *un escargot | il | dort |
| | g' | l'escargot | lui | dort |

Le double statut du clitique nominatif explique alors notamment pourquoi les jeunes enfants produisent des associations de syntagmes nominaux indéfinis et de clitiques (cf. (6b) ci-après), combinaisons qui sont considérées comme agrammaticales lorsque le clitique relève de la syntaxe. La production induite ci-dessous est alors très intéressante à cet égard. En effet, l'enseignante raconte et mime une courte comptine (6a) puis elle demande à un enfant de reproduire ce qu'il vient d'entendre et de voir (6b). En termes de sujet syntaxique, le français en (a) présente toutes les caractéristiques du français normé : syntagmes nominaux sans clitiques concomitants, clitiques syntaxiques et ellipses du pronom en coordination. La production d'Alan est alors révélatrice de la grammaire que le jeune enfant active lors de l'exercice puisque les sujets dans sa production relèvent tous du français spontané. À ce stade de son acquisition, Alan interprète donc correctement les clitiques syntaxiques qu'il entend mais ne produit que des clitiques morphologiques.

(6) Production induite d'une comptine mimée (I.1b) :

a) Modèle donné par l'enseignante :

SOF: *l'escargot* dort parc + qu'il fait beau dehors.

SOF: *un nuage* arrive et fait tomber la pluie !

SOF: *l'escargot* sort une corne deux cornes et s'en va se promener.

b) Production subséquente d'Alan (2;8.18) :

ALA: *l'escargot i* dort parc + qu'*i* fait beau dehors.

ALA: un *nuage il* arrive et xx la pluie !

ALA: deux cornes.

ALA: *i* s'en va se promener.

3. Paramétrage en grammaire générative

Une formalisation en grammaire générative trouve souvent son aboutissement dans le cadre de la théorie des Principes et des Paramètres (depuis Chomsky (1981)). Les Principes sont les caractéristiques communes à toutes les langues du monde (le Liage des pronoms par exemple). Les Paramètres sont les traits qui divergent d'une langue à une autre ; ils sont formulés sous forme binaire. Les différences entre les deux systèmes ainsi que la cohérence au sein de chaque système sont ainsi formalisées dans le cadre de cette théorie. Par contre, il est par ailleurs évident que ces deux français présentent également de nombreux points communs ; ceci est exemplifié par un autre paramètre, le premier du tableau, qui indique qu'aucun de ces deux systèmes ne possède une suffixation verbale distinctive (à la différence du grec par exemple).

Tableau 8: formaliser les différences en termes de Paramètres

| Paramètres | Français spontané | Français normé |
|---------------------------------|-------------------|----------------|
| Suffixation verbale distinctive | – | – |
| Préfixation verbale | + | – |
| Tête syntaxique <i>ne</i> | – | + |

Dans ce cadre, il est donc supposé qu'un locuteur francophone va activer l'une ou l'autre grammaire lors d'une production. La cohérence interne évoquée ci-dessus implique alors que les combinaisons d'éléments qui relèvent de deux grammaires différentes n'apparaîtront pas au sein d'une même production⁷. Deux prédictions sont alors proposées pour les énoncés négatifs. Ces prédictions, illustrées en 0 ci-dessous, partent donc du principe qu'un locuteur ne va pas utiliser des valeurs qui appartiennent à des grammaires différentes et, en effet, le corpus ne comporte aucun énoncé du type astérisqué ci-dessous.

7. La question de la définition de « production » est laissée en suspens ici mais cf. la discussion proposée dans Palasis (2010a:194-200) sur la difficulté à segmenter le continuum phonique de l'oral et cf. (5b) ci-dessus et l'hypothèse de Massot (2010) de considérer la proposition comme l'unité à l'intérieur de laquelle cette cohérence grammaticale s'applique.

(7) Prédications pour les énoncés négatifs :

a) Le clitique morphologique et la tête syntaxique *ne* ne peuvent pas apparaître ensemble :

* *ne i-chante pas*

✓ *i-chante pas* (Français spontané)

b) Le clitique syntaxique et l'absence de la tête syntaxique *ne* ne peuvent pas apparaître ensemble :

* *il chante pas*

✓ *il ne chante pas* (Français normé)

4. Récapitulons

Sur la base de l'observation de données enfantines, je postule que : (i) la variation, largement constatée par ailleurs en français, provient de l'existence de deux grammaires distinctes : celle du français spontané et celle du français normé ; (ii) la chronologie du processus acquisitionnel chez les enfants francophones indique que le premier français produit est le français spontané ; (iii) le français normé émerge dans un second temps mais à des moments très différents d'un enfant à un autre. La Section suivante vise à expliquer pourquoi.

III. La transmission de ces deux français

En termes de transmission, plusieurs cas de figure doivent être distingués. Commençons par nous pencher sur le français initial, le français spontané.

1. Le français spontané : « acquisition »

Le français spontané est donc la première grammaire à être acquise par tous les locuteurs francophones natifs dès le plus jeune âge. Les locuteurs francophones, ayant tous été des enfants, ont donc tous acquis les valeurs des paramètres de cette grammaire. **L'enfant grandit alors dans un premier temps en manipulant un premier système linguistique que je qualifie de « spontané » dans la mesure où les paramètres de cette grammaire sont fixés de façon inductive par l'enfant, grâce à son environnement linguistique mais sans que celui-ci ne reçoive jamais la moindre instruction explicite (ce qui est donc qualifié d'« acquisition » en grammaire générative et qui est opposé à « apprentissage »).** Les propos de Pinker (1994), repris ci-dessous, illustrent parfaitement le point de vue génératif sur cette question :

La connaissance tacite de la grammaire chez le petit enfant avant l'entrée à l'école est plus élaborée que le plus gros manuel de style ou que le langage informatique le plus avancé. (Pinker (1994:17))

Débarrassons-nous du folklore selon lequel ce sont les parents qui apprennent à parler à leurs enfants. [...] C'est aux enfants eux-mêmes qu'il faut imputer la plus grande partie du langage qu'ils acquièrent. En fait, nous pouvons démontrer qu'ils savent des choses qu'on ne peut pas leur avoir enseignées. (Pinker (1994:38-39))

En effet, nous avons vu que tous les enfants dans le corpus de référence produisent la négation avec un morphème unique (*pas*, *plus* ou *jamais*) et le clitique morphologique (*i(l)*). À ces deux caractéristiques, on peut également ajouter les faits suivants : les enfants ne produisent jamais le clitique *nous* mais utilisent *on* et ils formulent les interrogatives avec les éléments placés *in situ* (cf. le trait (1°) de Lambrecht (1981)).

Comment l'enfant acquiert-il cette langue ? Par immersion dans un bain linguistique particulier. Il est évident qu'un enfant qui grandit dans un milieu francophone ne va pas s'exprimer spontanément en chinois par exemple. Ainsi, tout est mis en œuvre, plus ou moins consciemment par l'environnement de l'enfant, pour que celui-ci « décode » les stimuli qu'il reçoit. Des études montrent en effet que les parents parlent d'une façon spécifique à leur nouveau-né en insistant notamment sur la mélodie des phrases (cf. par exemple De Boysson-Bardies (1996)). Ce type de langage fait partie de ce qui est appelé le L.A.E. (Langage Adressé aux Enfants). Veneziano (2000:246) le définit comme suit :

[...] le LAE diffère par plusieurs des caractéristiques du langage utilisé entre locuteurs déjà compétents. [...] les mères s'adressent à leurs enfants dans un langage clairement articulé, produit avec un ton de la voix plus élevé et une intonation exagérée. Le LAE utilise un vocabulaire plus limité et est en général syntaxiquement plus simple : les énoncés de la mère contiennent moins de pronoms de troisième personne, sont plus courts, contiennent moins de formes verbales composées et moins de subordinées. Du point de vue de son contenu, il porte le plus souvent sur le « ici et maintenant » [...].

2. Français normé : « acquisition » ou « apprentissage » ?

Mais qu'en est-il pour le français normé ? Nous avons vu, qu'entre trois et quatre ans, il y a des différences importantes entre les enfants puisque, dans le corpus de référence, seuls quatre enfants sur les vingt produisent le morphème discontinu de la négation et que ces productions restent très parcimonieuses à ce stade. Nous avons également évoqué l'aspect très marqué dans le discours enfantin de la présence d'un syntagme nominal sans clitique en position sujet et, effectivement, seul un enfant sur les vingt utilise cette structure de façon relativement productive (il s'agit de Lucie qui, à elle-seule, produit dix-huit des trente-neuf énoncés). Une proportion très basse de l'ensemble des enfants active donc cette seconde grammaire à ce stade de leur développement. La question qui s'impose alors est bien évidemment : pourquoi une telle disparité ? Considérons les deux cas de figure séparément.

2.1. 1^{er} cas de figure : l'activation précoce des deux grammaires

À cet âge, vu que l'enfant n'a pas encore reçu d'enseignement explicite que ce soit pour la grammaire du français spontané ou celle du français normé, on peut supposer que cette deuxième grammaire est acquise de la même façon que la première. Le processus serait alors le suivant : l'enfant détecte qu'il existe une seconde grammaire et en fixe les paramètres grâce à son environnement linguistique. La condition *sine qua non* à l'acquisition du français normé est donc que l'enfant soit en contact avec cette langue, comme il l'est avec le français spontané. Néanmoins, la disparité entre les enfants du corpus montre qu'ils ne le sont pas tous. L'acquisition du français normé se ferait alors notam-

ment lorsque les parents de l'enfant (ou plus largement les personnes de son environnement quotidien) ont eux-mêmes une connaissance du français normé et lorsque l'enfant est exposé à un certain type d'émissions de télévision ou de radio et à des séances de lecture. En effet, je considère que la lecture d'histoires a un impact fondamental à ce niveau dans la mesure où le français que l'enfant entend au cours de ces séances par un adulte est clairement du français normé. De plus, lorsque l'on lit une histoire à un enfant, le rythme est généralement beaucoup plus lent que celui utilisé en français spontané et le lecteur a souvent tendance à exagérer l'intonation, l'emphase, etc. On retrouve alors dans ce type d'activité les mêmes moyens que ceux qui sont mis en œuvre dans le L.A.E. décrit ci-dessus pour la transmission du français spontané. Le français normé possède donc également un mode de transmission privilégié qui facilite la détection de ses caractéristiques. Les enfants qui ont accès à ce type d'informations peuvent alors paramétrer cette seconde grammaire de la même façon qu'ils paramètrent la première. Nous sommes alors dans une situation de « diglossie » ou de « bilinguisme »⁸.

2^e cas de figure: l'acquisition plus tardive du français normé

A contrario, un enfant qui n'aura pas été exposé à ce type d'environnement linguistique « diglosse » ou « bilingue » au cours de ses toute premières années arrivera à l'école maternelle avec une production du français normé moindre voire inexistante. Les données du corpus de référence le montrent. Ce type d'enfants se trouve donc dans une situation différente puisque le français normé fera effectivement partie de leur environnement linguistique de façon régulière et soutenue mais à partir d'un moment plus tardif de leur développement et limité au cadre bien précis de l'école. L'étude des enregistrements effectués pendant les trois années de maternelle permettra d'étudier avec précision le développement langagier de chacun. **Ainsi, si tous les enfants démarrent leur acquisition avec un système spontané, le moment auquel ils paramètrent les valeurs du système normé, la proportion et l'aptitude avec lesquelles ils manipulent l'un et l'autre sont extrêmement variables d'un enfant à un autre.**

En termes d'acquisition, sommes-nous encore dans une situation de « diglossie »/« bilinguisme » ou basculons-nous alors dans une situation d'« apprentissage d'une langue seconde » ? À ce stade, vu le jeune âge des enfants et vu le mode oral et encore très implicite de transmission, on peut postuler qu'il s'agit encore d'une forme d'acquisition. Néanmoins, on ne peut s'empêcher de supposer que les enfants de cette catégorie ne vont peut-être pas tous discriminer les caractéristiques du français normé avec la même acuité.

IV. Des enjeux didactiques majeurs

Des enjeux didactiques émergent alors. Serait-il possible, sur la base des productions d'enfants de quatre ou cinq ans, de repérer dès ce stade les enfants qui pourraient déjà éprouver des difficultés face au français normé ? Les enfants ne manipulant pas le fran-

8. Étymologiquement, ces deux termes sont similaires mais, pratiquement, le premier est plus restrictif dans la mesure où il implique notamment que les deux langues en question sont apparentées et qu'il y a une répartition sociolinguistique de l'utilisation des deux systèmes (cf. Ferguson (1959)).

çais normé à la maternelle seraient-ils plus enclins à éprouver des difficultés face aux enseignements à l'école primaire ?

Ces recherches visent à montrer que les réalités linguistiques du français spontané, langue manipulée par tous les locuteurs francophones dès leur plus jeune âge, ne se superposent pas avec les structures du français normé. Français spontané et français normé présentent donc des divergences profondes du point de vue cognitif à propos de notions qui *a priori* peuvent sembler très anodines telles que celles de sujet syntaxique, de pronom ou de négation. À mon sens, la simple reconnaissance du fait qu'il existe bien deux systèmes distincts serait un premier pas qui pourrait aider à rendre compte de la difficulté de certains enfants face à une langue qui est supposée être leur langue « première ». En effet, pourquoi certains enfants sont-ils plus à l'aise que d'autres avec les concepts grammaticaux qui sont explicités à l'école primaire ? La réponse de cette étude est qu'il ne s'agit pas de la langue « première » de tous les enfants francophones, malgré les apparences. Il peut donc y avoir un décalage profond entre ce que l'on postule comme étant « acquis » par tous les enfants qui entrent à l'école primaire et ce qui l'est réellement.

En effet, l'enseignement tel qu'il est proposé actuellement dispense des formalisations et une terminologie qui correspondent à un français bien particulier, le français normé. C'est ainsi que les enseignants de français langue première sont confrontés de façon récurrente à un paradoxe majeur. En effet, il est largement constaté que les enfants, les adolescents puis les jeunes adultes, de l'école à l'université, éprouvent des difficultés parfois non négligeables lorsqu'il s'agit d'intégrer et de manipuler des notions qui relèvent de l'analyse grammaticale du français qui, pourtant, est *a priori* leur langue « première ». Ces deux dernières années, ma propre expérience d'enseignante d'une unité de « Grammaire française » destinée aux étudiants de première année à l'université m'a confirmé que des étudiants pourtant francophones, pourtant en Faculté de Lettres, peuvent se retrouver à ce stade de leurs études avec une compréhension pour le moins « nébuleuse » de la grammaire du français, compréhension qui va souvent de pair avec un désintérêt parfois relativement prononcé pour ce type de disciplines et, au final, des résultats pour le moins médiocres et démotivants. Pour l'enseignant, cette situation peut alors déboucher sur un sentiment profond d'échec et d'impuissance qui peut trivialement être subsumé sous une formule du type : « c'est comme si je leur parlais chinois ». Les démonstrations effectuées en linguistique théorique sur les réalités d'une « diglossie francophone » tendent alors à montrer que cette formule n'est peut-être pas si triviale.

Conclusions

La « variation » en français représente depuis de longues années une problématique centrale tant dans la description grammaticale de cette langue, que dans son étude linguistique et son enseignement en tant que L1 ou L2. À travers l'observation minutieuse d'un corpus de français enfantin (vingt enfants entre 2;5 et 4;0), ces travaux visent à montrer que la linguistique (en l'occurrence, la syntaxe générative et l'acquisition du

langage) peut contribuer à la réflexion qui est d'ores et déjà menée par la didactique autour des thèmes liés de la variation et de la norme (cf. Bertrand & Schaffner (2010)).

Ces recherches ambitionnent alors de formaliser cette variation et elles permettent d'accorder un statut linguistique égal aux productions généralement définies négativement comme étant « non standard ». Dans ce cadre, il est alors proposé que la variation en français provient de l'existence de deux grammaires distinctes : le français spontané et le français normé. Les problématiques liées à la cohérence interne de chacune de ces grammaires, à leur acquisition/apprentissage et à leur mode de transmission sont également traitées. Ces recherches mettent alors au jour des pistes de réflexions aux enjeux didactiques importants notamment pour l'enseignement du français L1 à l'école primaire. Ainsi, en matière d'enseignement, la reconnaissance du français spontané en tant que système linguistique à part entière représente peut-être l'un des maillons manquants dans la chaîne de la transmission du savoir grammatical aux élèves en difficulté. Il est également espéré que la présente formalisation suscitera l'intérêt des enseignants et des didacticiens du français L2.

Références bibliographiques

- Bertrand Olivier, Schaffner Isabelle, (2010), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Blanche-Benveniste Claire, (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Ophrys.
- Chomsky Noam, (1981), *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, Dordrecht, Foris.
- De Boysson-Bardies Bénédicte, (1996), *Comment la parole vient aux enfants. De la naissance jusqu'à deux ans*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Ferguson Charles A., (1959), « Diglossia », *Word* 15, p. 325-340.
- Grevisse Maurice, André Goosse, (2008), *Le bon usage*, Bruxelles, De Boeck & Duculot (14^e édition).
- Heap David, Yves Roberge, (2001), « Cliticisation et théorie syntaxique, 1971-2001 », *Revue québécoise de linguistique* 30 (1), p. 63-90.
- Jakubowicz Célia, Catherine Rigaut, (1997), « L'acquisition des clitiques nominatifs en français », *Les pronoms: morphologie, syntaxe et typologie*, Zribi-Hertz, Anne (ed.), Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, p. 57-99.

- Lambrecht Knud, (1981), *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French*, Amsterdam, John Benjamins.
- MacWhinney Brian, (2000a), *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk, Third Edition. Volume I: Transcription Format and Programs*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney Brian, (2000b), *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk, Third Edition. Volume II: The Database*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Massot Benjamin, (2008), *Français et diglossie. Décrire la situation linguistique française contemporaine comme une diglossie: arguments morphosyntaxiques*, Thèse, Saint-Denis, Université Paris 8.
- Massot Benjamin, (2010), « Le patron diglossique de variation grammaticale en français », *Langue française* 168 (4), p. 87-106.
- Palasis Katérina, (2010a), *Syntaxe générative et acquisition: le sujet dans le développement du système linguistique du jeune enfant*, Villeneuve d'Ascq, ANRT Diffusion.
- Palasis Katérina, (2010b), « Introducing New French Child Data: Thoughts on their Gathering and Coding », *Corpus 9, La syntaxe de corpus*, p. 33-51.
- Pinker Steven, (1994), *L'Instinct du langage*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1999.
- Veneziano Edy, (2000), « Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années », *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*, Kail, Michèle & Michel Fayol (éd.), Paris, Presses Universitaires de France, p. 231-265.
- Wagner Robert, Jacqueline Pinchon, (1962), *Grammaire du français*, Paris, Hachette.
- Zribi-Hertz Anne, (2006), *Français standard et français dialectal: pour une reconnaissance générale du phénomène diglossique pour la description et l'enseignement du français*, Manuscrit.
- Zribi-Hertz Anne, (2009), « Pour un modèle diglossique de description du français: quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques », *Journal of French Language Studies* 2011