

LES NORMES DU FRANÇAIS PARLÉ, ELLES S'ENSEIGNENT OÙ PAS ? LE CAS DE LA « DISLOCATION À GAUCHE » EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

Christian Surcouf (Université de Lausanne)
et Roxane Gagnon (Haute école pédagogique de Vaud)

Une « erreur orale », c'est quoi ?

Dans le volet « Fonctionnement de la langue – Grammaire de la phrase » pour le cycle 1 (L1 16), le *Plan d'études romand* (2010 : 40) prévoit que « la 1^{re} partie du cycle se limite à la sensibilisation de la syntaxe du langage parlé et à la reformulation par l'enseignant d'erreurs orales commises par l'élève, avec répétition occasionnelle de l'élève ». L'intervention est certes explicitement recommandée dans le cas d'« erreurs orales commises par l'élève », mais sa mise en œuvre n'est pas aussi évidente que le laisserait supposer la formulation. En effet, qu'est-ce qu'une « erreur orale » ? Si, en français contemporain, l'écrit normé pratiqué et ciblé dans les programmes scolaires s'avère relativement bien circonscrit et homogène, tel n'est pas le cas de la langue parlée.

Considérons l'exemple [1], issu de notre corpus de productions de cycle 1 (4-5 ans)¹². En interprétant le segment [pʁεaɪdʁa] produit par l'élève (É), l'enseignante (Ens) reformule effectivement l'énoncé en proposant cette fois-ci la forme correcte [spaɪadʁa] :

[1] Ens : [...] il avait trouvé un médicament pour le soigner ?

É : oui

Ens : qu'est-ce qu'il a fait alors avec ?

É : euh il a mis le [pʁεaɪdʁa]

Ens : il a mis le **sparadrap** (Stef/F2019.01.22)

De même, en [2], l'erreur de genre du déterminant pourrait sans ambiguïté faire l'objet d'une intervention illustrant l'usage correct « *une* petite fille » :

¹² Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche-formation portant sur les trois cycles de l'école obligatoire. Pour le premier cycle, 18 enseignantes ont testé la séquence proposée et recueilli les productions de contes de leurs élèves. La séquence prévoyait qu'en début et en fin de séquence, les élèves devaient produire spontanément un conte à partir d'une série de cartes (Litsios, Frossard, Panchout-Dubois & Gagnon, 2017).

[2] elle dit hum je veux manger **un** petite fille (Mer/F2019.01.22)

Mais, faudrait-il intervenir en [3] ?

[3] **Pabeille elle** a piqué les fesses **au** lion (Flo/F2019.01.22)

Si l'on suit la norme prescriptive, il faudrait réprouver l'usage de la préposition à et préconiser « les fesses *du* lion », condamner la dislocation à gauche¹³ – c'est-à-dire la reprise du groupe nominal *l'abeille* par le pronom *elle* – et lui préférer une formulation à l'image de [4], produite ailleurs par une autre élève :

[4] et après **le renard** a dit laisse-moi tranquille (Mer/F2019.01.22)

Nous sommes ici au cœur du problème : à quelle norme l'enseignant-e peut/doit-il-elle se référer pour corriger l'« erreur orale » chez ses jeunes élèves ? Quelle structure serait-il préférable de préconiser, de corriger ? Quel rôle jouent les représentations métalinguistiques des enseignant-e-s dans l'identification et la correction des « erreurs » ? En guise d'illustration, observons la critique formulée par une enseignante à l'encontre des choix syntaxiques opérés par Boisseau (2005 : 140), qui propose des « textes de l'oral » dans ses *Oralbums* :

[...] Ce que je n'aime pas c'est que les histoires (à lire ou à écouter) sont justement écrites en utilisant la langue ORALE des enfants. Il y a donc des phrases du type « le petit chaperon rouge il va chez sa grand-mère » ou encore « Maxime, il va dans la forêt avec son papa » et là mes oreilles sifflent ! [...] Ce que l'on cherche à l'école maternelle c'est principalement de structurer le langage, et d'amener les élèves à avoir des structures expertes, sans répétition du pronom par exemple, pour les amener vers l'écrit [...] (*La classe de Crapi*)¹⁴

Manifestement, s'enchevêtrent ici représentations personnelles et préoccupations didactiques : c'est en tant qu'être social que cette adulte cultivée porte un jugement sur la syntaxe utilisée dans ces albums ; en revanche, c'est en tant que professionnelle de l'éducation qu'elle en vient à convoquer ce jugement pour justifier sa critique et argumenter que, à l'école maternelle, l'objectif est « principalement de structurer le langage, et d'amener les élèves à avoir des structures expertes [...] pour les amener vers l'écrit ». Mais faut-il cibler les « structures expertes » de l'écrit normé pour aider le-la jeune enfant à développer sa syntaxe de l'oral ou adopter l'option didactique défendue par Boisseau (2005) (voir *infra*) ?

Partant du constat que « l'ordre type de la forme de base enfantine Pn V Dét N¹⁵ ne supporte guère d'être perturbé », Boisseau (2005 : 181) affirme que « chercher à effacer Pn comme dans la déclarative simple perturbe considérablement cet ordre et probablement aussi l'enfant pour qui ces formes ne sont pas naturelles ». Se pose alors la question du point de vue didactique à adopter : l'enseignant-e doit-il-elle déjà cibler la syntaxe de l'écrit ou travailler sur celle de l'oral pratiqué par l'enfant ? C'est en nous intéressant à l'alternative entre dislocation à gauche du sujet et son équivalent écrit que nous aborderons la question, délicate mais fondamentale, de la norme à adopter dans l'enseignement et l'apprentissage de la syntaxe du français parlé en début de scolarité.

Entre *dislocation à gauche* et *GN* en fonction sujet : un bref aperçu

Signalons que les termes consacrés *dislocation* et *à gauche* trahissent une conception écrite du fonctionnement langagier. Dans « [Le bébé]_{GN}, il_{Pn} [mange sa purée]_{GV} », ce sont bien les conventions de linéarité de l'écriture qui nous amènent à concevoir le GN comme *visuellement* à gauche du pronom. De même, l'acception ordinaire du verbe *disloquer* (« Séparer violemment, sortir de leur place normale par accident », *Petit Robert*) invite à poser comme *normale* la structure GN+GV ([le bébé]_{GN} [mange sa purée]_{GV}), prototypique de l'écrit normé. Pourtant, ce qui est présenté comme canonique dans la plupart des grammaires (à droite dans le Tableau 1) s'avère minoritaire dans les pratiques langagières spontanées.

¹³ « Les élèves qui emploient cette structure à l'écrit et dans des exercices grammaticaux à l'oral se font corriger par leurs instituteurs » (Coveney, 2003 : 116).

¹⁴ <http://pepoulavie.eclablog.com/les-oralbums-au-secours-a106652596>

¹⁵ Les conventions de Boisseau (2005), que nous suivrons dans cet article, sont les suivantes : Dét=déterminant, GN=Groupe nominal, GV=Groupe verbal, N=Nom, Pn=Pronom, V=verbe.

TABLEAU 1 – QUELQUES EXEMPLES DE RÉDUCTION DES DISPOSITIFS DU FRANÇAIS PARLÉ À UNE STRUCTURE UNIQUE EN ÉCRIT NORMÉ

	PARLÉ SPONTANÉ		ÉCRIT NORMÉ
(i)	il y a un chien qui aboie	⇒	Un chien aboie.
(ii)	c'est sa mère qui l'a appelé	⇒	Sa mère l'a appelé.
(iii)	son père il est malade	⇒	Son père est malade.

Blanche-Benveniste (2003 : 83 & 88) observe que « dans les récits faits par oral et dans les conversations privées, la proportion de sujets nominaux placés directement devant leurs verbes ne dépasse pas 20 % », et « les mécanismes généraux de la langue semblent montrer que [...] le français évite de placer des sujets lexicaux devant leurs verbes ». Sur le corpus d'enfants CLEA¹⁶, Roubaud & Sabio (2018 : §33) observent 42,7 % de dislocations à gauche (480/1124) et seulement 11,1 % (125/1124) de GN.

L'importance déterminante de la structure Pn GV selon Boisseau (2005)

C'est dans la lignée de tels constats que s'inscrit l'approche didactique prônée par Boisseau (2005 : 5) pour qui « c'est la syntaxe qui doit être la priorité du pédagogue du langage ». Il rappelle, à juste titre, que « la phrase prototype de nos grammaires, qui est la phrase noyau de l'écrit [...] n'a guère à voir avec l'oral, encore moins avec l'apprentissage de cet oral » (2005 : 178). Pour lui, « la phrase noyau de l'oral de l'enfant est donc d'évidence la forme Pn GV qui correspond à 60 % de ses phrases tout au long de l'enfance », sachant que les dislocations (20 %) se greffent naturellement sur cette structure de base, GN-Pn GV (*La souris elle court vite*) ou Pn GV-GN (*Elle court vite la souris*) (2005 : 179). Ainsi :

La forme Pn GV est le matériau de base, l'atome à partir duquel l'enfant re-produit toutes les structures de notre langue. Il réalise cette reconstruction à travers trois opérations successives, mais qui se chevauchent largement : la différenciation des pronoms de Pn GV, la différenciation des temps des verbes de Pn GV, puis la montée en complexité par additions de Pn GV. (Boisseau, 2005 : 181).

Cette « montée en complexité » résulte du fait que « les phrases Pn GV s'additionnent entre elles [...] pour mieux rendre compte de la complexité de certaines relations temporelles [...], de relations de causalité [...]. Ces additions se font en *que, parce que, pour que, quand, si, [...]* » (2005 : 191). En témoignent les énoncés suivants :

[5] I veut *qu'*t'attrapes le chat.

[6] J'ai fermé la porte *pour pas qu'*on a froid.

[7] *Quand* j'vais à la piscine, elle me dit *que* j'nage bien. (Boisseau, 2005 : 191)

Comme l'illustrent ces quelques exemples, « les additions se font essentiellement sur des formes Pn GV à sujet pronom [...] et non [...] sur des déclaratives simples, dont le sujet est un groupe nominal, et qu'on ne rencontre presque jamais dans le langage enfantin » (2005 : 191). Il est donc important, selon Boisseau (2005 : 5), de ne pas « se laisser contraindre par un académisme qui tente d'imposer prématurément les carcans de l'écrit, avec le risque de rigidifier et scléroser la construction du langage oral chez l'enfant ». L'appropriation de la syntaxe de l'écrit s'effectuera après la complexification sous la forme d'une « concentration » (2005 : 194-201). L'énoncé [8] montre le résultat d'une complexification fondée sur l'addition de Pn GV GN à Pn GV à l'aide de *pour que* :

[8] Elle ferme bien sa porte *pour qu'*i (ne) rentre pas, le renard. (2005 : 197)

De là la possibilité d'« une opération de concentration (ici effacement du "i"), d'académisation » pour obtenir [9] :

[9] Elle ferme bien sa porte *pour que* le renard (ne) rentre pas. (2005 : 197)

¹⁶ Corpus *Comment les enfants apprennent à parler à l'école*, constitué sur la base de 12 séances de langage avec des élèves de 4 à 6 ans autour d'un texte narratif fictionnel (Roubaud & Sabio 2018 : §3). Le corpus est disponible à l'adresse <http://journals.openedition.org/pratiques/3919>.

Boisseau (2005 : 197) précise à cet égard que « l'ordre des opérations n'est pas aléatoire [...]. Habituellement, la complexification s'amorce bien avant que la concentration ne devienne possible », et « lorsque les conditions familiales et scolaires sont favorables, la complexification puis la concentration se développent totalement, aboutissant au langage académique à la fois complexe et concentré qui permet à celui qui s'en est doté la tenue aisée des discours scientifiques, politiques, etc. » (2005 : 196).

De la phrase orale simple à la phrase complexe dans *Dire Écrire Lire* (2011)

Précisons tout d'abord que *Dire Écrire Lire* étant conçu comme un « guide [...] principalement pensé dans le cadre de la formation des enseignants du Cycle 1 de l'école » (2011 : avant-propos), les réflexions qui y sont développées sont susceptibles d'orienter non seulement l'approche didactique des futur-e-s enseignant-e-s mais aussi leurs représentations métalinguistiques.

Comme l'intitulé *Dire Écrire Lire* le laisse entendre, la dimension écrite est explicitement revendiquée. Ainsi, bien qu'il soit précisé dans l'avant-propos qu'« il n'est évidemment pas question d'amener les enfants de 4 ans à une "primarisation" directe de leur cursus scolaire, à travers un savoir lire et écrire », Auvergne *et al.* (2011) considèrent néanmoins qu'il faut donner à ces jeunes élèves « les conditions d'"entrer" progressivement dans la scolarisation, d'en poser les fondements par l'entrée dans l'écrit en français » (nous soulignons). Pour elles, « développer la culture de l'écrit revient d'une part à donner accès à la littérature, tout en tenant compte du lien existant entre la langue écrite et orale ». Si les auteures reconnaissent que « l'entrée dans ces apprentissages ne peut se faire sans tenir compte du rôle essentiel du développement de la langue orale », leur ambition principale reste cependant d'amener l'enfant à « prend[re] petit à petit conscience de la différence entre le langage oral familier et le langage oral littéraire et s'imprégne[r] de ses structures » (2011 : 23).

Une telle entreprise risque cependant de déstabiliser l'enfant, à fortiori s'il-elle est issu-e d'un milieu social moins favorisé, ou si le français n'est pas sa langue maternelle. En effet, la « prise de conscience » des différences entre deux entités n'est envisageable qu'à partir du moment où ces deux entités sont clairement identifiables et suffisamment stables pour autoriser leur comparaison. Or, à ce stade, pour le-la jeune enfant, le « langage oral familier » et le « langage oral littéraire » constituent deux univers fluctuants, aux contours mal définis. Si, parmi ces deux univers, la langue parlée s'impose à l'enfant comme première référence, son appropriation est toujours en cours dans ses dimensions syntaxique, morphologique, lexicale, sémantique et pragmatique (voire phonétique). Quant au « langage oral littéraire », qui reproduit les structures caractéristiques de l'écrit normé, il constitue la cible à laquelle l'enfant ne peut accéder sans s'appuyer sur la langue qu'il-elle parle, et l'aide d'un-e adulte.

Dans *Dire Écrire Lire* (2011 : 46), il est clairement stipulé que « pour évoluer, l'élève a besoin de parler et d'être entendu et valorisé dans son expression », sachant qu'une telle préoccupation « nécessite [...] d'inscrire les apprentissages au plus près des réalités de la classe et des compétences des élèves ». Or, comme le montrent les recherches de Boisseau (2005), Lentin (1972/1984) et Canut, Masson & Leroy-Collombel (2018), entreprendre d'« inscrire les apprentissages au plus près [...] des compétences des élèves » devrait inciter à tirer le maximum de profit de ce que sont déjà capables de produire les jeunes enfants : « la condition numéro un de l'efficacité du pédagogue du langage, c'est [...] qu'il ait en tête en permanence une trame de construction de la syntaxe orale lui permettant de s'adapter au mieux aux propositions spontanées de l'enfant » (Boisseau, 2005 : 176). Ambivalente s'avère cependant la nature de l'oral ciblé dans *Dire Écrire Lire*. En témoigne le schéma de synthèse « Comprendre et produire des textes à l'oral et à l'écrit », où l'un des objectifs du *dire* consiste à « intégrer certaines structures de phrases, de textes lus, entendus... » (2011 : 29). Les cinq schémas syntaxiques suivants illustrent, selon les auteures (2011 : 49), que « c'est ainsi que la phrase orale simple progresse peu à peu vers la phrase complexe » :

TABLEAU 2 – LE PASSAGE DE LA PHRASE ORALE SIMPLE À LA PHRASE COMPLEXE (AUVERGNE ET AL., 2011 : 49-50)

	SCHÉMA	EXEMPLE
①	N + V	<i>Ivan court.</i>
②	[Dét. + Adj. + N] + [V + Adv. + Prép. + Dét. + N]	<i>La petite fille joue bien avec son amie.</i>
③	[Dét. + Adj. + N] + [V + Dét. + Adj. + N + Adj. + Conj. + Adv. + Adj.]	<i>Le petit garçon mange cette belle pomme rouge et bien mûre.</i>
④	[Adv. + N + V + Prép. + Dét. + N + Adv. ¹⁷ + Dét. + N + Adv. + Adj.]	<i>Maintenant, bébé s'endort avec son Doudou dans son lit bien chaud.</i>
⑤	GN + GV Subordonnant + S + GV	<i>Le grand Hugo mange ses pommes de terre parce qu'il a une faim de loup.</i>

En dépit d'une part d'incertitude dans l'usage des abréviations¹⁸, aucun doute n'est possible sur la nature des exemples, dont aucun ne contient l'« atome » Pn GV, qui, rappelons-le, constitue « 60 % des phrases tout au long de l'enfance » (Boisseau, 2005 : 179). La structure syntaxique du sujet dans les schémas ②, ③ et ⑤ s'avère en définitive très peu représentative des pratiques langagières des enfants (2 % selon Boisseau, 2005 : 181) et même des adultes (moins de 20 % selon Blanche-Benveniste, 2003 : 83). Au vu des exemples proposés, il est clair que ce type de « phrase orale » ne permet pas de rester « au plus près [...] des compétences des élèves » (Auvergne *et al.*, 2011 : 46). Puisqu'il s'agit ici d'une synthèse d'un des trois pans fondamentaux de *Dire Écrire Lire*, on peut imaginer qu'elle contribuera à renforcer les représentations des enseignant·e·s à l'égard des usages de la dislocation à gauche et d'autres dispositifs langagiers mis en œuvre dans la fonction sujet en français parlé (voir Tableau 1).

En somme, alors que la démarche et les outils proposés par Boisseau visent clairement à développer la syntaxe du français parlé du/de la jeune enfant – en s'appuyant sur l'« atome » de base Pn GV – pour le/la conduire progressivement vers la complexification puis la concentration (voir ex. [9]), les rédactrices de *Dire Écrire Lire*, mues par le projet délicat d'articuler le dire avec l'écrire et le lire, incitent à l'imitation d'un canon syntaxique fortement empreint d'écrit normé. Il est alors possible qu'une telle ambition s'avère contreproductive chez certains élèves : « si l'on pousse l'enfant à [...] effacer prématurément les “i” et les “y” a ... qui ... », on risque de scléroser la complexification en lui enlevant les “béquilles” dont il a encore besoin pour la réaliser » (Boisseau, 2005 : 196-197).

Qu'en conclure ? La dislocation, on la corrige, on la tolère ou on l'enseigne ?

La dislocation constituerait-elle une « erreur orale » ? Quel discours tenir à ce propos en formation des enseignant·e·s ? Si l'on considère que l'école primaire a un rôle primordial à jouer dans le développement de la langue parlée des élèves, alors la formation des enseignant·e·s du premier cycle doit impérativement intégrer des traits langagiers du français parlé et prévoir un travail sur les représentations métalinguistiques des futur·e·s enseignant·e·s. À cet effet, des analyses contrastives entre français parlé et écrit normé peuvent se révéler extrêmement bénéfiques pour mettre en évidence les tensions entre normes subjectives et objectives¹⁹. Consécutivement, les moyens d'enseignement romands pour le français devraient également intégrer des activités qui visent le développement de *l'oral en soi*. Un tel point de vue conduirait naturellement à intégrer la dislocation dans la syntaxe du français parlé. En

¹⁷ Il s'agit bien entendu de « Prép. ».

¹⁸ Les auteurs revendiquent explicitement Lentin (1972/1984 : 25-28) comme source d'inspiration mais transforment en partie l'original. Par exemple, le schéma ① de Lentin (1972/1984 : 25), également de type N V, inclut le pronom : « il court », « elle rit ».

¹⁹ La norme objective s'établit sur la base de calculs de fréquence au sein d'un corpus afin de déterminer *objectivement* quelle variante est la plus utilisée. La norme subjective renvoie quant à elle à « l'usage valorisé » et « impose aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement, qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de leur attitude courante, quelle que soit leur propre façon de parler » (Gadet 2007 : 28).

effet, pour le-la jeune enfant, la dislocation constitue un atout pour le perfectionnement de sa langue. À titre d'illustration, observons l'échange [10] entre un adulte (A) et un enfant (E, 6 ans) :

[10] E₁ : i(l) dit à maman que euh ma **mes piles** i(ls) sont **i(ls) marchent pas** du tout

A₁ : oui il dit que **les piles ne marchent pas**

E₂ : i(l) dit à maman que **les piles i(ls) marchent pas** (CANUT & VERTALIER, 2010 : 308)

En E₁, l'enfant utilise erronément le masculin pour *pile*. Or, en A₁, en adoptant une reformulation conforme à la syntaxe de l'écrit normé, l'adulte prive l'enfant d'une information fondamentale, qu'aurait pourtant révélée le recours à la dislocation « les piles, **elles** ne marchent pas », permettant ainsi d'éviter la même erreur en E₂ ! Comme quoi, la dislocation à gauche, elle est peut-être utile...

Références bibliographiques

- Auvergne, Martine, Jaquier, Marie-Claude, Lathion, Floriane, Rouèche, Aline, Richoz, Carole & Saada-Robert, Madelon (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Blanche-Benveniste, Claire (2003). Les formes grammaticales de réalisation des sujets et leur inégale représentation en français contemporain. In J.-M. Merle (Ed.), *Le sujet* (pp. 73-90). Gap : Ophrys.
- Boisseau, Philippe (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Canut, Emmanuelle & Vertalier, Martine (2010). Des données représentatives... de quoi en acquisition du langage ? : constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, 30(4), 150-154.
- Canut, Emmanuelle, Masson, Caroline & Leroy-Collombel, Marie (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Vanves : Hachette.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Coveney, Aidan (2003). Le redoublement du sujet en français parlé : une approche variationniste. In A.B. Hansen & M.-B. M. Hansen (Ed.), *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé* (pp. 111-143). Copenhagen : Museum Tusulanum Press.
- Gadet, Françoise (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Lentin, Laurence (1972/1984). *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours (Tome 2)*. Paris : Éditions E.S.F.
- Litsios, Susan, Frossard, Danièle, Panchout-Dubois, Martine & Gagnon, Roxane (2017). *125 cartes à raconter*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Roubaud, Marie-Noëlle & Sabio, Frédéric (2018). Syntaxe et affiliation du lexique : les réalisations du sujet chez les jeunes enfants (4-6 ans). *Pratiques*, 177/178, doi : 10.4000/pratiques.3929.