

À propos de la valeur heuristique de *machin* : un pont entre l'Approche Pronominale et l'intercompréhension

Riassunto

Attraverso l'uso particolare della tecnica della parola vuota nel metodo *Eurom4*, Claire Blanche-Benveniste riprende i principi dell'Approccio Pronominale, la teoria linguistica sviluppata all'inizio della sua carriera.

Parole Chiave: teoria linguistica, approccio pronominale, sintassi, intercomprensione.

Abstract

The use of the empty word technique in the *Eurom4* method is an application of the principles of the Pronominal Approach, the linguistic theory developed by Claire Blanche-Benveniste at the beginning of her career.

Key-words: linguistic theory, pronominal approach, syntax, intercomprehension.

Introduction

Qu'est-ce qui a poussé Claire Blanche-Benveniste à s'intéresser à un domaine aussi éloigné du sien et, qui plus est, abondamment « investi » par plusieurs disciplines autonomes (pédagogie et didactique des langues, psychologie, psycholinguistique, etc.) ? Est-ce simplement son expérience personnelle d'enfant ayant été exposée, dès son plus jeune âge, à plusieurs langues différentes ou n'y aurait-il pas plutôt une connivence profonde entre tous les pans de son œuvre scientifique, des atomes crochus entre l'intercompréhension et l'Approche Pronominale, la théorie qu'elle développa au début de sa carrière en linguistique générale ?

C'est justement à partir d'une technique très utilisée dans l'intercompréhension – celle du *mot vide* – puisée chez les spécialistes de la lecture et combinée à l'identification des constituants syntaxiques de l'énoncé, que nous évoquerons les différents points de résonance entre cette « méthode de linguiste » et les postulats théoriques posés vingt ans plus tôt par Claire Blanche-Benveniste. Nous espérons ainsi contribuer à remédier à une sorte de méconnaissance réciproque qu'il nous a parfois été donné d'observer entre les différents chercheurs qui s'intéressent à son œuvre, l'Approche Pronominale étant considérée par les uns comme un développement ésotérique réservé au *happy few* des linguistes et l'Intercompréhension étant tenue par les autres au mieux comme un divertissement linguistique, au pire comme une trahison de la rigueur intellectuelle de la recherche linguistique « sérieuse », alors que les recherches sur le français parlé, généralement connues des uns et des autres, semblent faire l'unanimité.

1. Au commencement était l'Approche Pronominale

La carrière de linguiste de Claire Blanche-Benveniste est dès le départ très éclectique, sa formation la destinant à la philologie médiévale, sa curiosité la poussant très tôt vers la description de la langue (elle collabore à la *Grammaire Larousse du Français Contemporain*, qui paraît en 1964, avec Chevalier, Arrivé et Peytard), avec des prises de position parfois éclatantes, comme ce fut le cas avec la publication, en 1968, de *L'orthographe*, écrit avec A. Chervel. Mais c'est peut-être la rencontre avec Karel van den Eynde, en 1968 au Congo, qui va déterminer la direction fondamentale de ses recherches ultérieures. Ce linguiste s'occupe en effet de langues africaines sans écriture, ce qui permet à Claire Blanche-Benveniste de mesurer l'intérêt des méthodes distributionnelles qu'elle appliquera par la suite à l'étude du français parlé. En outre, l'intérêt de Karel van den Eynde pour la morphologie verbale et pour l'élaboration d'une méthode de description des constructions verbales sont le point de départ de sa thèse, qu'elle discutera en 1973 à Paris III et qui sera publiée en 1975. C'est donc à partir de la fin des années soixante que l'Approche Pronominale commence à s'élaborer dans le dialogue entre ces deux linguistes, qui signeront par la suite plusieurs articles de présentation de cette approche, avant *Pronom et Syntaxe* (1984), écrit avec J. Deulofeu et J. Stefanini, qui en constitue la version la plus aboutie.

L'idée à la base de cette démarche originale est que l'analyse syntaxique est souvent rendue complexe par l'infinie variété du lexique, qui impose des

contraintes de compatibilité et de plausibilité sémantiques étrangères à la structure syntaxique en tant que telle ; il y a donc deux niveaux sémantiques qu'il convient de séparer pour ne pas fausser l'analyse : la *sémantique grammaticale* et la *sémantique lexicale*. Les pronoms interviennent d'abord comme *classificateurs* du lexique nominal qui permettent de gommer la sémantique lexicale et de montrer les seules contraintes de nature grammaticale, comme le disait déjà Gustave Guillaume au sujet de la « phrase-mot ».

Chez Blanche-Benveniste, la position est plus radicale, car le rapport lexique-pronom est renversé : c'est le pronom qui est premier, alors que le syntagme nominal est considéré comme une lexicalisation de celui-ci. Les logiciens de la théorie de la description, comme Peirce ou Quine, lui offrent un appui solide : « Être, c'est être dans le domaine de référence d'un pronom. Les pronoms sont les instruments de base de la référence ; les noms auraient pu être appelés plutôt *proproms* » (Quine, cité par Blanche-Benveniste 1975 : 29).

L'utilisation des pronoms permet aussi de faire ressortir les différentes constructions d'un verbe ; en plus d'être des *classificateurs*, les pronoms sont donc des *révélateurs* de constructions verbales, alors que le lexique nominal risque d'occulter les différences. Des constructions verbales comme *Je parle à Pierre* et *Je renonce à Pierre* ont apparemment la même structure de surface, alors que les pronoms montrent une différence nette entre *Je lui parle* et *Je renonce à lui / Je lui renonce*. Dès lors, la définition des propriétés syntaxiques d'un verbe ou d'une classe verbale est donnée par l'ensemble des *formulations* s'appliquant à ce verbe ou à cette classe. Cette notion affine celle de construction en la situant à un niveau plus abstrait : les formulations sont les différentes séquences que l'on peut obtenir à partir de l'unité lexicale du verbe et des séquences de paradigmes de clitiques qui peuvent l'accompagner, caractérisées par leur position auprès du verbe et par leur structure interne, définie sous forme de traits (personnel, infinitif...)¹.

Une autre position méthodologique concerne le type d'éléments retenus pour la description de la syntaxe verbale : parmi les éléments rattachés au verbe, il convient de distinguer entre ceux qui caractérisent la construction verbale de tel ou tel verbe (*valence*), ceux qui sont communs à tout élément de la classe verbale (*rection*) et ceux qui ne sont pas régis par le verbe (*associés*). Seuls les éléments de valence seront retenus pour décrire le verbe.

¹ Blanche-Benveniste *et alii* 1984 : 31-32 ; 110.

Enfin, l'utilisation des pronoms ne supprime pas la fonction du lexique ; c'est ainsi que dans cette approche, la *relation de proportionnalité* entre pronom et lexique est considérée comme la troisième dimension de la description syntaxique, à côté de la dimension syntagmatique (séquence) et paradigmatique (commutation).

2. L'intercompréhension : une méthode de linguiste

Le projet d'une méthode d'intercompréhension entre 4 langues romanes (portugais, espagnol, italien, français) lancé au début des années 90 (Blanche-Benveniste 1991), présentait peu d'éléments en commun avec la théorie et les pratiques d'enseignement des langues étrangères de l'époque, ce qui lui a valu bien des critiques et des incompréhensions, rapidement modérées toutefois par le constat de son efficacité. En effet, en dépit du *mainstream*, la méthode n'était ni communicative, ni actionnelle, puisqu'elle était basée sur une activité de type para-traductif² ; elle utilisait une typologie textuelle unique, bien qu'authentique (des articles de journal) et ne proposait pas d'activité de *problem solving* à partir des informations ou des éléments linguistiques présents dans le texte. Enfin, seul l'*input* était donné en langue étrangère (LE), alors que l'interaction entre les participants et avec le formateur se déroulait en langue maternelle (LM). Par ailleurs, les prescriptions concernant le déroulement des séances étaient proches des instructions d'un protocole d'enquête : les trois langues autres que la LM devaient être présentées dans chaque séance, avec une durée fixe pour chaque langue et dans un ordre généralement identique. En outre, on encourageait chez les apprenants la pratique du *think aloud* et du partage entre les participants, ce qui permettait aux formateurs-observateurs de noter tout ce qui se passait lors de l'effort d'intercompréhension.

Si l'approche ne manquait pas de rigueur, est-ce qu'elle était en revanche didactiquement ingénue ou, pis encore, prétentieuse ? Aucune des deux : Claire Blanche-Benveniste était tout à fait consciente du décalage de sa

² Afin de prévenir d'éventuelles incompréhensions, il faut préciser que ce qu'on désigne ici par « traduction », ce n'est pas l'exercice scolaire critiqué par l'approche communicative ; à ce titre, la traduction n'a jamais été le but d'*EuRom4*. Dans cette méthode, on demande simplement aux apprenants de dire, dans leur propre langue, ce qu'ils comprennent du texte en L2. C'est donc une activité qui s'inscrit dans le *think aloud* (cf. *infra*), une verbalisation-témoin de l'IC, qui admet l'approximation ainsi que l'incomplétude (certains mots peuvent être laissés de côté), pourvu que le sens global soit perçu. Dans la suite de cet article, c'est dans cette acception technique que nous utiliserons le terme « traduction ».

démarche par rapport à la didactique des langues, et le déclarait ouvertement, que ce soit au sujet de l'IC ou de l'enseignement du français LM :

Précisons que je ne suis pas pédagogue, que je n'ai pas de méthodes d'enseignement à proposer. Mais je suis persuadée que nous devrions tous bénéficier de rencontres comme celle-ci, si nous savons poser les problèmes correctement. Les enseignants pourraient transmettre aux linguistes des trésors d'observations sur le développement du langage, qu'ils sont les seuls à pouvoir faire ; les linguistes pourraient prendre le temps de faire des analyses et de communiquer quelques interprétations qui seraient utiles pour l'enseignement. (Conférence à l'IUFM du Mans du 22/01/2002 : « Parodies : quand les enfants font l'expérience du langage des adultes »)

Cet extrait est révélateur du rôle assigné par Claire Blanche-Benveniste à la linguistique : celle-ci ne doit pas remplacer les autres formes de savoir sur la langue, mais c'est à elle qu'incombe, en tant que mission spécifique, l'analyse des mécanismes qui président à la formation du sens. Cela nous permet de mieux comprendre le lien entre ses travaux sur l'Approche Pronominale et son engagement dans l'intercompréhension : dans les deux cas, sa posture est celle du linguiste qui collecte et observe des phénomènes langagiers particuliers et essaie de les interpréter en effectuant des généralisations à partir des régularités relevées et des corrélations entre plusieurs phénomènes.

EuRom4 est donc une méthode de linguiste non seulement parce que l'observation des locuteurs essayant de comprendre un texte en LE est en soi intéressante, car elle permet d'étudier les démarches de réduction de l'inconnue et le choix des points d'ancrage utiles pour amorcer le décodage, mais aussi parce que Claire Blanche-Benveniste postulait l'identité profonde des mécanismes de compréhension en LM et en LE et qu'il s'agissait donc pour elle d'aider les apprenants à projeter sur la LE les mécanismes implicites dans leur décodage habituel de leur propre langue, ce qui est loin d'être automatique, comme nous le verrons au § 3. Or, le modèle offert par l'Approche Pronominale constitue un soubassement théorique d'une très grande généralité, grâce auquel on peut non seulement appréhender les mécanismes du français, mais aussi ceux des autres langues selon une grille commune, ce qui est de la plus grande importance pour organiser un cours d'intercompréhension et pour jouer le rôle de formateur même au cas où la maîtrise dans les quatre langues ne serait pas comparable.

3. Régression et opacités : les difficultés des apprenants

Un problème central observé par les spécialistes de la didactique des langues étrangères concerne la régression de l'apprenant, au début de son parcours en LE, vers les mécanismes caractérisant les premières phases de son apprentissage de la lecture et de l'écriture en LM. Ceci est également valable pour l'intercompréhension, où l'input possède dès le début un niveau de complexité très élevé et où le sentiment d'ignorance d'une langue qu'on n'a jamais apprise est d'emblée très fort. Voici donc réunis deux des obstacles majeurs théorisés par Krashen (1987) : l'absence d'input compréhensible et la présence d'un filtre affectif sévère. La conséquence de ces deux facteurs détermine des conduites régressives même chez des apprenants qui sont par ailleurs de bons lecteurs en LM ; on constate une forte passivité vis-à-vis de l'input et le blocage des stratégies de calcul sémantique contextuel (*top-down*) et d'approximation lexicale : confronté à une tâche de compréhension écrite, l'apprenant fait du décodage linéaire, un mot à mot laborieux (*bottom-up*) qui l'empêche d'appliquer une saisie holistique du texte. L'apprenant n'ose pas modifier l'ordre des éléments de l'énoncé de départ ou « sauter » le moindre mot : il applique une présomption d'isomorphisme (typique de l'interlangue) entre sa propre langue et la LE.

Tout cela (régression, mauvaises stratégies, présomption d'isomorphisme) entraîne de nombreux blocages interprétatifs qui donnent lieu à au moins quatre types d'opacités par rapport auxquelles le formateur devra proposer des stratégies de contournement.

3.1 Opacité lexicale

La concentration des efforts sur le lexique aboutit à un blocage complet lorsque la LE utilise des morphèmes dont on ne devine pas intuitivement le sens. C'est le cas, entre autres, de ce que Scampa (2008) appelle les « non amis », à propos du couple français-italien : des mots dont le morphème lexical ne présente aucune ressemblance avec celui de l'autre langue (*après-dopo, très-molto, on-sì, rien-nulla, toujours-sempre, acheter-comprare, etc.*). Dans ce cas, le recours continu à un dictionnaire devient handicapant, alors que le calcul sémantique inférentiel, à partir des éléments contextuels interprétables pourrait résoudre bon nombre de difficultés. D'ailleurs, on sait aussi que le lexique décodé par l'apprenant lui-même au terme d'un raisonnement est mémorisé durablement, tandis que le mot simplement trouvé dans le dictionnaire risque d'être aussitôt oublié. En (1), le portugais *ontem* n'est pas isomorphe

par rapport aux trois autres langues et résulte donc opaque. Le contexte étroit, transparent, permet de supposer une valeur temporelle sans lever l'opacité de *ontem* pour autant ; il faudra avoir recours au dictionnaire ou, comme c'est le cas dans *EuRom4*, à un tableau lexical multilingue contextuel, qui révèle aussi le statut original de cet adverbe par rapport aux autres langues :

(1) Port. Sessenta policiais começaram, **ontem**, a controlar rigorosamente a velocidade das canoas a motor
[Port. *ontem* - Esp. *ayer* - Ita. *ieri* - Fr. *hier*]

De même, en (2), l'espagnol *brote* n'a de point de contact qu'avec le portugais *broto*. Dans ce cas aussi, l'opacité demeure bien que le reste de la phrase soit transparent et il faut avoir recours à une traduction, sauf si le contexte large donne des indications à ce sujet.

(2) Esp. la lucha contra el nuevo **brote**
[Port. *broto* - Esp. *brote* - Ita. *focolaio* - Fr. *poussée*]

3.2 Opacité morpho-syntaxique

L'une des conséquences de la présomption d'isomorphisme c'est que, dans la recherche d'équivalents, l'apprenant a parfois tendance à établir des correspondances biunivoques entre les unités des deux langues, alors que la lexicalisation entraîne souvent l'utilisation d'un nombre variable d'unités graphiques d'une langue à l'autre (lexies composées et lexies complexes). Par conséquent, l'apprenant se retrouve avec trop d'unités (ou pas assez) par rapport à la structure qu'il a supposée au moment de commencer son décodage.

Ce problème se manifeste très souvent au niveau des locutions prépositionnelles, conjonctives ou adverbiales : en (3), en plus de l'opacité lexicale de *verões, mais* et *quentes*, on relève l'opacité morpho-syntaxique du second terme de comparaison, qui comporte quatre éléments en portugais, dont trois à la suite sont des mots grammaticaux, alors qu'en français il n'y en a que trois (la conjonction *do que* se réduit à *que*) et en italien deux, du fait de l'agglutination. Les apprenants français et italiens auront donc le plus grand mal à ramener cette construction à l'horizon des catégories de leurs langues, d'autant que l'emploi d'un SN sans tête (tête qui peut être reconstituée *os [verões] actuais* équivalent à *les [étés] actuels*) opacifie ultérieurement cet élément.

(3) Port. A previsão do tempo [...] indica verões mais quentes e secos **do que os actuais**

Fr. La prévision du temps [...] indique des étés plus chauds et secs **que les actuels**

Ita. La previsione del tempo [...] indica estati più calde e secche **delle attuali**

Les exemples (4) et (5) montrent des difficultés comparables en italien : en (4), l'adverbe *oltre* lexicalise en une seule unité le sémantisme locatif et comparatif, alors que les autres langues ont recours à deux unités ; en (5) les clitiques agglutinés au verbe rendent leur identification difficile et brouillent la reconnaissance du verbe parce que le suffixe verbal n'est plus en finale :

(4) Ita. i ricercatori sono andati **oltre**

[Port. *mais longe* – Esp. *más allá* – Ita. *oltre* – Fr. *plus loin*]

(5) Ita. Il gatto voleva portarselo **via** Le chat voulait l' emporter

3.3 Opacité topologique

La présomption d'isomorphisme trouve ici sa conséquence la plus directe : l'apprenant se trouve confronté à un énoncé dont la plupart des éléments lui sont inconnus, mais comme il s'agit d'un échantillon authentique de la LE, il estime que cet énoncé est forcément bien formé et qu'il ne s'agit que de traduire les groupes nominaux au fur et à mesure qu'on les rencontre pour aboutir à un énoncé tout aussi bien formé en LM. L'apprenant naïf oublie toutefois que l'organisation topologique des langues obéit à des principes différents et que, par conséquent, les constituants syntaxiques ne sont pas toujours là où on les attend. Cette notion d'attente fait référence non pas à ce qu'on connaît de la LE, mais aux schémas prototypiques de sa propre langue, assimilés et appliqués inconsciemment aux énoncés de la LE.

L'apprenant francophone, par exemple, aura tendance à appliquer aux énoncés des autres langues la grille interprétative toute prête qui lui est fournie par sa propre langue dans l'ordre SVO³, et à assigner, par conséquent, dès qu'il a cru repérer le Verbe, le statut de Sujet à tout constituant placé à gauche de celui-ci et le statut d'Objet au constituant placé à sa droite. L'exemple (6) est tiré de l'italien, langue sans sujet obligatoire (Pro-drop) et sans place fixe pour celui-ci ; ici le sujet est placé après le verbe et l'objet :

³ Cette tendance, plus constante chez les francophones, se retrouve cependant, dans des proportions variables, chez les apprenants d'autres langues aussi.

(6) L'80 per cento [dei tumori] deve l'insorgenza o lo sviluppo a fattori ambientali.
E fra questi hanno un ruolo rilevante le abitudini alimentari

E fra questi	hanno	un ruolo rilevante	le abitudini alimentari
Compl.	V	O	S

Les apprenants francophones d'*Eurom4* interprétaient souvent *questi*, placé dans le contexte gauche de *hanno*, comme le sujet de la phrase, d'autant plus que le suffixe verbal laisse supposer un accord en nombre et en personne avec *questi*. L'objet est ici correctement identifié, car il se trouve dans le contexte droit, alors que le SN sujet *le abitudini alimentari* est un « reste » de l'interprétation dont l'apprenant ne sait trop que faire. Ces difficultés, qui vont au-delà de la ressemblance lexicale et qui sont spécifiquement syntaxiques, aboutissent soit à la non-traduction (6'), soit à la segmentation abusive (6''), où l'adjectif *rilevante* est interprété comme un participe présent à la tête d'un syntagme déterminatif.

(6')

E fra	questi	hanno	un ruolo rilevante	le abitudini alimentari
?	S	V	O	?
Et <i>machin</i>	ceux-ci	ont	un rôle relevant	les habitudes alimentaires
				<i>nouvelle phrase coordonnée ???</i>

(6'')

E fra	questi	hanno	un ruolo	rilevante le abitudini alimentari
?	S	V	O	
Et <i>machin</i>	ceux-ci	ont	un rôle	relevant des habitudes alimentaires

Le rôle de l'enseignant consistera ici à susciter une réflexion sur l'ordre des constituants et le regroupement en syntagmes faisant apparaître, *in fine*, la possibilité d'un sujet en position finale, séparé du verbe par l'objet.

3.4 Opacité mémorielle

Il y a enfin une opacité liée à la surcharge de la mémoire de travail dans le cas d'énoncés très longs ou comportant un grand nombre de mots opaques dont le contexte ne permet pas d'inférer le sens. Or, les recherches sur la lecture (Smith 1971, Cornaire 1999) ont montré depuis longtemps que la

mémoire de travail ne dépasse pas les 7 unités et que, passé ce seuil, le lecteur doit recatégoriser ces unités en groupes de niveau supérieur et les stocker dans la mémoire à long terme, afin de libérer la mémoire de travail pour les activités de décodage ultérieur. C'est l'activité d'interprétation sémantique qui permet cette conversion, d'abord à travers la reconnaissance progressive de syntagmes nominaux et leur mise en rapport avec le verbe constructeur, avant de quitter le niveau syntaxique pour passer au niveau plus abstrait de la représentation sémantique globale. Ces opérations sont généralement automatisées en LM et les lecteurs habiles les accomplissent très rapidement, si bien qu'ils peuvent lire sans peine des phrases très longues (dépassant les 18 mots, sans parler de la lecture rapide, qui demande un apprentissage spécifique) ; en revanche, on constate une régression en lecture en LE même chez des lecteurs expérimentés, et la surcharge mémorielle imposée par des énoncés comportant des incises ou l'imbrication de groupes nominaux, où les mots opaques mis en attente sont nombreux, fait vite atteindre la limite des 7 unités et aboutit à un effet de *tunnel vision* (Krashen 1987), ce qui bloque tout à fait la compréhension.

La tâche du formateur consiste dans ce cas à proposer des stratégies pour limiter la surcharge mémorielle afin de ne pas interrompre le travail de compréhension. Le « mot vide » est l'une de ces stratégies, comme nous allons le voir, bien que, dans l'approche proposée par Blanche-Benveniste, il permette de résoudre également d'autres types d'opacités.

4. La technique du mot vide

C'est à partir des difficultés que nous avons illustrées dans les paragraphes précédents que l'on pourra apprécier non seulement l'utilité didactique de la stratégie du mot vide, mais aussi son rapport avec le cadre théorique d'ensemble dans lequel Claire Blanche-Benveniste a entrepris le projet d'une méthode d'IC. La technique du mot vide⁴, à savoir l'emploi d'un mot passe-partout, au sens lexical très faible, tel que, par exemple en français, *chose*, *affaire*, *truc*, *machin*, *bidule* et ses versions « verbales » *machiner*, *faire*, *fabriquer*, *schtroumpfer*, etc. figure chez d'autres auteurs aussi, et notamment chez des psycholinguistes américains ayant travaillé sur l'apprentissage de la lecture (Alderson & Urquhart 1984). Ces travaux constituent la source directe où

⁴ A côté de « mot vide », on a vu ensuite apparaître le terme de « mot fantôme », qu'on retrouve aussi dans *EuRom5*.

Claire Blanche-Benveniste a puisé cette technique, comme elle l'a expliqué à plusieurs reprises (*cf.*, en particulier, le n° spécial du *Français dans le monde* de 1997, où sont reproduits des extraits de l'essai de Hosenfeld contenu dans ce recueil). L'utilité première de cette technique est de constituer un bouchetrou lexical permettant à l'apprenant de terminer sa phrase et de diminuer ainsi une frustration éventuelle due au blocage de la traduction. Comme il est dit dans la méthode :

Nous demandons aux lecteurs de remplacer les mots qui leur manquent par *machin*, *machiner* ou *chose*. De cette façon, ils peuvent aller jusqu'au bout de la phrase et trouver le sens global. Cela leur permet de revenir en arrière et de comprendre les « mots vides » (Blanche-Benveniste *et al.* 1997 : 76).

On peut résumer la fonction de base du mot vide à trois points : 1) la mise en attente des inconnues lexicales, qui sont par là même identifiées et isolées, afin de 2) dégager un sens global (le niveau textuel remplaçant le niveau phrastique), alors que 3) le sens des lacunes sera déterminé après coup à partir des autres mots de la phrase, par réduction progressive du paradigme pertinent. La conséquence de ce procédé sera donc une compréhension globale, tandis que la compréhension de détail se met en place progressivement, par couches successives sans se focaliser tout de suite sur ce qui reste à décoder (compréhension partielle). Le mot vide révèle ainsi une fonction déanxiogène très forte.

Si l'on en restait là, il n'y aurait aucune innovation dans l'approche de Blanche-Benveniste par rapport à ses devanciers ; en fait, dans *Eurom4*, l'utilisation du mot vide est complétée d'une part par l'identification sommaire de la catégorie syntaxique – effectuée par l'apprenant ou suggérée par le formateur – lors de la décision de suspendre la traduction d'une unité (choix entre p. ex. *machin* et *machiner*⁵) et, d'autre part, par un balisage des constituants syntaxiques des énoncés complexes proposé par le livre ou le formateur. Ces deux éléments sont loin d'être négligeables, puisqu'ils déplacent la fonction du mot vide de la simple mise en attente destinée à désengorger la mémoire de travail vers une dimension spécifiquement syntaxique qui le projette vers les mécanismes de décodage de la LM, où l'identification de la structure syntaxique et le regroupement des unités, même inconnues, en

⁵ E. Castagne (communication personnelle) a observé que, dans le cas de plusieurs unités inconnues dans le même énoncé, l'emploi d'items différents dans le rôle de mots vides augmente l'efficacité de cette stratégie.

syntagmes contribuent au décodage du sens de l'énoncé (Blanche-Benveniste 2002a et b⁶). Par ce biais on applique à l'intercompréhension le principe, posé dans l'Approche Pronominale, de la sémantique grammaticale comme niveau autonome par rapport à la sémantique lexicale (§ 1) et permettant une compréhension initiale, bien qu'appauvrie, de la construction verbale, aussi bien en LM qu'en LE.

5. Valeur heuristique du mot vide

Nous touchons là à l'une des clés de la méthode *Eurom4*, car l'utilisation de mots vides ne correspond pas simplement à une stratégie de sursis de la difficulté, mais bien plus à l'activation d'un processus heuristique basé sur l'exploitation des informations sémantiques données par la structure grammaticale. Le mot vide lui-même y fait figure de catalyseur pour deux raisons complémentaires : de par son sémantisme lexical réduit, il fonctionne comme les classificateurs pronominaux théorisés dans l'Approche Pronominale, ce qui permet de mieux percevoir les informations données par la sémantique grammaticale ; par ailleurs, l'effacement du mot de base, opaque, consent à l'apprenant de ne pas se fourvoyer en tombant dans le piège de la vraisemblance lexicale.

5.1 Classificateur pronominal et sémantique grammaticale

Comme nous l'avons vu, l'Approche Pronominale distingue entre une sémantique grammaticale et une sémantique lexicale. La première a généralement tendance à être occultée par la seconde : en effet, la sémantique lexicale, à cause de son rapport avec le monde extra-linguistique, accapare l'attention du locuteur et, *a fortiori*, de l'apprenant, pour qui la recherche du sens s'identifie le plus souvent à la recherche d'équivalents lexicaux (cf. *supra*, § 3). Prenant le contrepied de cet « esprit de dictionnaire », la technique du mot vide oblige à mettre en attente une grande partie de la sémantique lexicale et fait ressortir la sémantique grammaticale, commandée par le verbe, qui devient la base du décodage. L'idée d'utiliser des mots vides, donc de rendre plus abstraite la phrase à décoder, de passer par une étape plus dépouillée pour en comprendre la version de base avant d'y intégrer peu à peu les éléments

⁶ « En fait, cela correspond à des démarches que nous faisons tous naturellement quand nous rencontrons du lexique inconnu: mots techniques, régionaux ou archaïques. Nous ne les comprenons pas, mais si nous remplaçons provisoirement ce lexique inconnu par des pro-formes, nous pouvons au moins donner un sens global à l'énoncé, et nous pouvons souvent en déduire quelque signification, au moins approximative, pour les mots qui nous manquent. » (Blanche-Benveniste 2002b : 60-61).

provisoirement mis en suspens, est un argument fort en faveur de la sémantique grammaticale. Ainsi, si l'on peut admettre que les mots grammaticaux sont vides, comme le répète la tradition grammaticale, en revanche la structure n'est pas vide ou dépourvue de sens, et c'est justement ce sens qui favorise la mise en place de l'(inter)compréhension.

Nous reproduisons en (7) un énoncé espagnol que Caddéo & Vilaginés Serra (1997 : 125) donnent en exemple du cumul de difficultés qu'on peut rencontrer :

(7) Incluso los mejores especialistas consideraban a los más pequeños como poco más que un ruidoso y a veces molesto tubo digestivo incapaz de ver, oír o conocer.

Cet énoncé cumule les opacités : opacités morphosyntaxiques (*a veces – parfois*), topologiques (antéposition du groupe adjectival *ruidoso y ... molesto* comportant par ailleurs une incise *a veces* ; marquage prépositionnel de l'objet [+humain] *a los más pequeños*, lui-même comportant un comparatif), lexicales (les « non amis » *incluso* et *ruidoso*), mémorielles (26 unités). Face à un énoncé comme celui-ci, la technique du mot vide et l'analyse syntaxique de base donnent accès à une compréhension d'ensemble, bien que partielle :

(7') (*Machin* les meilleurs spécialistes)_s (considéraient)_v (*machin* petits)_o (comme *machin* un *machin* et *machin* tube digestif incapable de voir, ouïr ou connaître)_{Att}

L'évitement des mots difficiles à traduire laisse émerger la structure *considérer X comme Y* ; dès lors, la sémantique grammaticale permet à l'apprenant de déduire un sens global et d'assigner un rôle aux différents constituants, qui commencent ainsi à « faire du sens », à perdre un peu de leur caractère informe et énigmatique. Le travail ultérieur consistera à déterminer le sens de mots opaques et à effectuer les arrangements topologiques nécessaires, jusqu'à aboutir à la « traduction » finale :

(7'') Même les meilleurs spécialistes considéraient les plus petits comme à peine un peu plus qu'un tube digestif bruyant et parfois gênant, incapable de voir, d'entendre ou de connaître.

5.2 Mot vide et vraisemblance lexicale

L'un des problèmes récurrents de l'interlangue des apprenants concerne une large catégorie de « faux-amis », à savoir des mots qui ont une ressemblance morphologique purement accidentelle avec des mots de la LM mais dont le sens diverge sur une ou plusieurs acceptions. Ces mots créent un effet de mirage et l'apprenant, croyant trouver là un point d'ancrage solide, essaie d'interpréter les autres mots de l'énoncé en fonction d'une congruence avec le sens de ce lexique. Dans la pratique de l'intercompréhension, on observe très souvent ce phénomène, même en dehors des cas de faux-amis avérés. Dans tous ces cas, la valeur heuristique de la technique du mot vide, c'est qu'elle permet d'échapper au piège de ce que Blanche-Benveniste (1980) appelait la « vraisemblance sémantique » et qu'elle avait à l'époque observée dans l'interprétation de la LM ; on remarquera que, de ce point de vue, le mot vide et les pronoms partagent la même caractéristique de « termes peu lexicaux » :

Dans le calcul des différentes relations syntaxiques (valence, rection, associé), nous ne prenons pas en compte la vraisemblance sémantique (...). Réduire les éléments de valence et rection à des termes peu lexicaux (...) ce n'est pas seulement un principe théorique, c'est aussi une bonne précaution pratique en face des textes. Si l'on a du mal à interpréter un exemple comme :

« c'est abaisser l'antenne sur les phares carrés » (B. B. Penne)

ou « un bateau il nous a démoli l'escombrière » (Ritou 2)

Ce n'est pas en raison des verbes « abaisser » ou « démolir », mais en raison du lexique nominal ; pour analyser la construction – et pour fournir une forme de compréhension d'ordre « grammatical » - il suffit de la version pronominale de la construction :

« c'est l'abaisser dessus »

« il nous l'a démolie »

Il nous paraît évident qu'on ne pourrait pas partir à la recherche des constructions verbales si l'on avait *a priori* comme limites les vraisemblances ordinaires de relation entre les lexèmes verbaux et les lexèmes nominaux qu'ils construisent. Nous aurons donc recours systématiquement aux équivalents pronominaux pour analyser les faits de valence et de rection (Blanche-Benveniste 1980 : 64-65).

La valeur heuristique du mot vide pour contourner le piège de la vraisemblance lexicale ressort tout particulièrement lorsque le verbe est utilisé avec un sens dérivé, éloigné de son sens habituel, éventuellement identifiable par l'apprenant d'une autre langue. Or, les changements sémantiques sont

généralement repérables à un changement du schéma actanciel, ce qui pourrait aiguiller l'interprétation, mais la vraisemblance lexicale peut bloquer cette démarche :

(8) Jean a glissé quelques phrases à Marie.

L'exemple (8) montre l'utilisation du verbe *glisser* dans une structure de donation (ici : donation par la voix), le glissement sémantique vers la donation étant une caractéristique partagée par de nombreux verbes de mouvement français, alors que dans les autres langues romanes cette propriété est moins répandue (Willems 1985). Un apprenant italoophone (en italien l'équivalent du verbe *glisser* n'est pas compatible avec ce sémantisme) qui connaîtrait le sens de base du verbe *glisser* donnerait tout de suite la traduction, sans se soucier du schéma actanciel, ce qui aboutirait à une opacification du sens :

(8') Giovanni « ha » scivolato qualche frase a Maria

Face à cet échec traductif, l'apprenant peut revenir sur sa traduction et essayer d'arranger sa phrase sur la base de l'auxiliaire inhabituel, mais en préservant la vraisemblance sémantique du lexique verbal. Il peut opter pour un causatif, sur le modèle d'autres verbes à double construction :

(8'') Giovanni *ha fatto* scivolare qualche frase a Maria

Cela ne permet pas de résoudre le problème non plus, et l'apprenant demeure en situation d'échec traductif.

Si au contraire il avait utilisé la technique du mot vide, celle-ci se serait avérée bien plus conséquente.

(8''') Giovanni ha COSATO qualche frase a Maria

En effet, l'emploi d'un terme peu lexical donne la possibilité à l'apprenant d'observer la structure de donation (présence simultanée d'un sujet-donateur, d'un objet-donné et d'un objet indirect-récepteur) et de déterminer, par inférence cotextuelle, un paradigme de solutions approximatives assurant néanmoins la saisie du sens global :

COSARE {dare, dire, riferire, sussurrare}

On voit par là que si la stratégie du mot vide s'avère meilleure que le mot à mot, c'est qu'elle donne accès aux informations de la sémantique grammaticale, tout en bloquant les sirènes de la vraisemblance lexicale, conformément aux postulats de l'Approche Pronominale.

Conclusion

Au terme de ce parcours dans l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste et de ses applications, nous espérons avoir montré l'originalité et la valeur heuristique du mot vide tel qu'il est utilisé dans la méthode *Eurom4* : le recours à cette technique, en plus des vertus déanxiogènes, induit des opérations cognitives d'abstraction chez l'apprenant ; celles-ci, couplées à l'analyse syntaxique proposée par le formateur, font émerger la sémantique grammaticale qui permet de guider le décodage ultérieur de la sémantique lexicale.

L'idée de proposer une compréhension qui ne soit pas immédiate mais qui passe d'abord par une phase d'abstraction, avant d'intégrer tous les éléments lexicaux, ne ralentit qu'en apparence le décodage : reposant sur l'observation des mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension de textes difficiles en LM, elle s'avère efficace à l'épreuve, ce qui en démontre l'intérêt pédagogique.

À un niveau plus général, nous espérons en outre avoir montré l'unité profonde de l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste et sa conception de la linguistique comme discipline à la fois spéculative et ouverte à l'application, où la validité de la théorie doit être incessamment remise à l'épreuve des faits. C'est ce qu'elle a fait, de l'Approche Pronominale à l'intercompréhension, en passant par le français parlé et la variation oral/écrit, toujours avec la même curiosité pour la faculté de langage, dont les mécanismes restent les mêmes, au-delà des différences épiphénoménales qui constituent pour bon nombre de spécialistes un critère suffisant de cloisonnement des champs de la recherche.

C'est ainsi qu'un détail apparemment mineur de la méthode *Eurom4*, la technique du mot vide, couplée avec l'identification des constituants syntaxiques, représente en fait un point de contact central avec la théorie linguistique qu'elle a développée tout au long de sa carrière.

Par-delà la diversité des sujets qu'elle a tour à tour affrontés, l'Approche Pronominale reste le fil rouge qui caractérise son approche aux faits linguistiques, sa manière d'entrer dans les structures du langage, de représenter les mécanismes syntaxiques, et la méconnaissance de cette théorie, lorsqu'on aborde les travaux de Claire Blanche-Benveniste, si elle n'empêche pas

d'en apprécier la méthodologie et les résultats, occulte peut-être sa rigueur et le rapport très étroit que ses travaux, toujours basés sur des données empiriques et orientés vers des applications concrètes (l'enseignement du français à l'école ou l'intercompréhension, entre autres), entretiennent avec les questionnements spéculatifs des grands courants de la linguistique et notamment de la linguistique structurale.

Bibliographie

- ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. (Eds.) (1984). *Reading in a Foreign Language*. London/New York : Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1975). *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française : essai d'application à la syntaxe des pronoms*. Paris : Champion.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1980). La complémentation verbale : valence, rection, associé. *Recherches sur le français parlé*, 3. 57-98.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence. *Dialogues et Cultures*, n° spécial 91-1. 9-16.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002a). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In : E. Caduc & E. Castagne (Eds.) *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines. Actes du colloque organisé à l'Université de Reims Champagne-Ardenne* (pp. 113-129). Paris : CID Diffusion.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002b). La complémentation verbale: petite introduction aux valences verbales. *Tranel*, 37. 47-73.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., ARRIVE, M., CHEVALIER, J.-C. & PEYTARD, J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1968). *L'Orthographe*. Paris : Maspéro.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., DEULOFEU, J., STEFANINI, J. & VAN DEN EYNDE, K. (1984). *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*. Paris : SELAF.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (Eds.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (Le français dans le monde, n° spécial).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1997). *EUROM4, Enseignement simultané des langues romanes : Portugues, Español, Italiano, Français*. Scandicci : La Nuova Italia.
- CADDEO, S. & VILAGINES SERRA, E. (1997). Observation de quelques mécanismes d'apprentissage. In : C. Blanche-Benveniste & A. Valli (Eds.). 116-128.

- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- HOSENFELD, C. (1984). Case Studies of Ninth Grade Readers. In: J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.). *Reading in a Foreign Language* (pp.231-244). London/ New York: Longman.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- SCAMPA, P. (2008). *Les « non amis » en FLE*. Torino : Harmattan Italia
- SMITH, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WILLEMS, D. (1985). Sur la structure sémantique du lexique verbal. Bilan et perspectives. *Linguistica Antverpiensia*, XVIII-XIX. 163-182.